PRANAS DIELININKAITIS
Docteur ès Lettres de l'Université de Paris
Diplômé en Sociologie de l'Université de Kaunas

LA LIBERTÉ SCOLAIRE ET L'ÉTAT

Régimes soviétique, français, belge et hollandais

Vers une solution synthétique

PARIS
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1933

PRANAS DIELININKAITIS

Docteur ès Lettres de l'Université de Paris
Diplômé en Sociologie de l'Université de Kaunas

LA LIBERTÉ SCOLAIRE ET L'ÉTAT

Régimes soviétique, français, belge et hollandais

Vers une solution synthétique

PARIS

LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1933

INTRODUCTION

Dans le domaine théorique les avis sont partagés sur le rôle de l'éducation.

On peut tout de suite remarquer deux opinions extrêmes sur cette question. Locke et Helvétius dans leurs théories affirment la toute-puissance de l'éducation. Tous les hommes, d'après eux, ont une égale aptitude d'esprit. Leurs qualités ou leurs défauts intellectuels et moraux sont l'effet de leur éducation. L'éducation même peut produire à volonté les talents et les génies. En un mot, elle peut être entre les mains des hommes un agent infaillible de perfectionnement. Ainsi la grandeur ou la misère des nations tout entières ou des sociétés plus particulières, selon ces théories, dépend du degré de l'intérêt et des soins qu'elles mettront à perfectionner l'éducation.

Il y a aussi des théories contraires à celles de Locke et Helvétius, qui indiquent l'inefficacité de l'éducation contre les influences indépendantes ou les conditions externes à la volonté personnelle.

Parmi ces théories la plus catégorique est celle de l'École criminaliste italienne, dont Lombroso est le chef. Elle affirme l'impuissance de l'éducation contre une hérédité aveugle. La conséquence logique d'une telle doctrine, c'est l'inutilité de l'éducation.

L'une et l'autre de ces thèses sont marquées d'exagération.

Si, d'un côté, comme le remarque Durkheim (1), l'édu-

(1) Emile Durkheim, *Education et Sociologie*, deuxième édition, Paris, 1926, pp. 63-64.

cation ne fait pas l'homme, de rien, car elle s'applique à des dispositions qu'elle trouve déjà toutes faites, d'un autre côté, s'il y a chez l'homme des prédispositions innées, celles-ci, normalement, sont chez lui très générales et très vagues. On peut affirmer avec le même auteur « qu'entre les virtualités indécises qui constituent l'homme au moment où il vient de naître et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est donc considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant. On voit qu'un vaste champ est ouvert à son action » (1).

Aujourd'hui, il serait encore difficile de préciser scientifiquement l'importance exacte de l'éducation pour le développement personnel des individus et de déterminer dans quelle mesure l'éducation est la cause déterminante de la transformation sociale parce qu'il y a également d'autres facteurs agissant dans le même sens.

Mais à côté des expérimentations scientifiques et des raisonnements philosophiques sur l'éducation et sur sont rôle, il y a la vie réelle, celle des nations, celle des groupements sociaux plus particuliers et celle des familles qui traitent pratiquement l'éducation comme une chose d'une gravité exceptionnelle, qui, suivant qu'elle est organisée conformément à tel ou tel système et inspirée de tel ou tel esprit doctrinal, peut avoir de grosses conséquences pour leur vie.

Il y a, en effet, une croyance chez les individus et dans les sociétés, formulée entre autres, par W. von Humboldt : qu'il faut d'abord imprégner la jeunesse de ce dont on veut imprégner la vie et par Leibnitz que : celui qui est maître de l'éducation peut changer la face du monde.

Voilà pourquoi autour de la question de l'organisation de l'éducation existe cet acharnement et voilà pourquoi elle peut provoquer des conflits qui durent parfois de nom-

(1) *Ibid.*, p. 67.

breuses années. C'est pour cette raison aussi que les grands chefs, théoriciens et réformateurs politiques ou sociaux, comme Napoléon. Fichte, Lénine ou Mussolini, font appel d'abord à la jeunesse et tâchent de s'assurer le contrôle et la direction de son éducation.

*
* *

L'éducation dépasse les efforts personnels d'un individu et les limites d'une famille, d'un groupe et, en général, d'un milieu social quelconque. Ce côté non individuel de l'éducation s'accentue encore davantage de nos jours à cause de la complexité des rapports et de l'interpénétration croissante des divers milieux sociaux à l'intérieur d'un État ainsi que dans la communauté internationale.

L'éducation est une chose sociale. Elle se produit d'abord d'une manière inconsciente, spontanée, déterministe. Si, d'un côté, comme l'explique M. J. T. Delos (1), l'homme est façonné par l'ensemble des éléments physiques, territoriaux, orographiques, climatériques qui agissent sur lui et l'imprègnent des caractères indélébiles de son origine, d'un autre côté, il subit l'éducation spirituelle et morale de son milieu social. Un passé et des traditions historiques, des mœurs collectives, des institutions juridiques, politiques, sociales, une religion et une langue, tout cela forme les consciences, façonne les âmes et apporte même à l'homme des systèmes liés de représentations et d'images, une certaine culture littéraire et une philosophie de la vie.

Mais au-dessus de cette éducation inconsciente, spontanée et déterministe il y a une éducation consciente, organisée et systématique qui se fait par la création des institutions scolaires et des systèmes scolaires nationaux tout entiers.

C'est autour de cette deuxième sorte d'éducation que se

(1) Voir J. T. Delos, *La Société internationale et les principes du droit public*, Paris, 1930, pp. 14-15.

produit le choc des doctrines, le conflit des différents groupes et que se pose le problème des rapports de l'État et de l'éducation.

C'est aussi la question des rapports de l'État et de l'éducation scolaire que nous allons étudier dans les pages qui suivent.

*
* *

Qu'est-ce enfin que l'éducation ? Durkheim, après avoir déterminé deux éléments de l'éducation, une génération d'adultes et une génération des jeunes, puis une action exercée par les premiers sur les seconds, et, après avoir analysé la nature de cette action, arrive à la définition suivante : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociales. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux, que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (1). »

Il résulte de cette définition que l'éducation et l'idéal pédagogique d'après lequel elle se pratique ne sont pas des choses dues au hasard, mais qu'elle dépendent en majeure partie de la structure de la société. Celle-ci dans son ensemble et chaque milieu particulier, comme l'indique Durkheim (2), déterminent l'idéal que l'éducation réalise. En conséquence, le système d'éducation dans une société présente un double aspect : *il est à la fois un et multiple.* Par exemple, si d'un côté dans le système national d'éducation il y a une base commune sous la forme d'un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques communs que l'éducation doit inculquer, d'un autre côté, il y a autant de sortes diffé-

(1) Emile DURKHEIM, *op. cit.*, p. 49.
(2) *Ibid*, p. 48.

rentes d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société, tels que les castes, les classes sociales, les professions etc.

En un mot, dans une société nationale il y a jusqu'à un certain point, une éducation commune et aussi en même temps une différenciation de l'éducation suivant les milieux particuliers que cette société comprend dans son sein.

Quand l'État, voilà plus d'un siècle, a commencé à intervenir systématiquement dans le domaine de l'éducation et à organiser des systèmes scolaires nationaux, il a rencontré sur son chemin les sociétés particulières différenciées d'après les confessions et les conceptions philosophiques, avec lesquelles il a dû entrer en rapport, tantôt amicaux, tantôt plus ou moins hostiles.

C'est ici qu'est, en majeure partie, l'origine de ces retentissantes luttes scolaires qui n'ont pas encore cessé.

Ce qu'il y a de caractéristique dans ces luttes bruyantes, c'est que les grandes batailles scolaires se sont livrées et se livrent encore pour des motifs qui ne sont pas purement pédagogiques.

Les individus et les sociétés pourraient s'entendre assez facilement sur les procédés techniques de l'éducation et de la transmission du savoir, sur l'âge et la durée de la scolarité, sur l'obligation scolaire ou sur les types des écoles.

Sans doute, ces questions seraient toujours discutées plus ou moins passionément par des savants et des pédagogues spécialistes, mais sans déchaîner les passions des différentes collectivités dans leur ensemble. Les méthodes modernes d'éducation basées sur les données de la psychologie et de la pédagogie expérimentales peuvent être aussi bien appliquées dans les institutions scolaires publiques que dans les institutions libres, dans les écoles neutres ou laïques que dans les écoles confessionnelles.

Le centre d'intérêt se trouve ailleurs. L'éducation et l'instruction préparent les enfants à la vie. Comme les individus et les sociétés ne sont pas d'accord sur la conception

et sur les fins de la vie, on ne s'accorde non plus sur la fin de l'éducation et sur l'esprit qui doit l'animer.

Une conception de la vie, prise dans le sens de ce qu'en allemand on appelle « Weltanschaûng » et qui s'exprime par diverses doctrines philosophiques et religieuses, joue ici un rôle primordial. M. Fr. de Hovre met en relief cette liaison organique de l'éducation avec certaines conceptions de la vie et du monde : « Notre opinion sur l'éducation, dit-il, dépend de notre opinion sur l'homme, sa nature, sa destinée, sa fin. Aux yeux du naturalisme, l'homme est un être biologique ; pour le socialisme, il est un animal social ; pour le politisme un citoyen ; pour l'intellectualisme un appareil pensant ; pour le volontarisme un être agissant ; pour le monisme un moment dans le processus cosmique ; pour l'individualisme la norme de tout ce qui existe. La question : qu'est-ce que l'homme, quelle est sa destinée, doit-être résolue avant qu'il puisse être question d'éducation de l'homme » (1).

Étant donné, comme écrit Durkheim, que « chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral » (2), et que l'éducation n'est pour elle que « le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence » (3), le conflit naît au moment de l'organisation ou de la réforme des systèmes scolaires, quand les collectivités différenciées doivent s'entendre sur cet idéal de l'homme, sur ces conditions essentielles et en général sur la fin et l'esprit de l'éducation.

Quand se pose la question de l'organisation ou de la réforme d'un système scolaire national, les différentes sociétés à caractères confessionnel, doctrinal ou souvent ethnique s'efforçent d'influencer en leur faveur sa solution et par la voie légale ou parfois même extra-légale d'imposer leur

(1) Fr. de Hovre, *Essai de philosophie pédagogique*, Bruxelles, 1927, p. 17.

(2) Emile Durkheim, *op. cit.*, p. 47.

(3) *Ibid.*, p. 49.

point de vue, leurs doctrines ou seulement de préserver leurs intérêts dans l'ensemble du système.

Etant donné que la différenciation des sociétés d'après les confessions et les conceptions philosophiques, telle qu'elle existe dans l'État à notre époque, et que les doctrines et les idéaux d'éducation de ces sociétés, dans une certaine mesure, sont non seulement divergents, mais souvent même contradictoires, la création ou la réforme d'un système scolaire national plus ou moins bien acceptable pour toutes ces sociétés, est une des questions sociales les plus aiguës et qui, en général, est résolue en liaison avec l'ensemble des autres conditions sociales et politiques de la vie nationale.

Ainsi dans un État de régime idéocratique, tel que par exemple la Russie Soviétique où à la base de toute la vie d'État est placée par une des classes sociales avec l'exclusion des autres une certaine idée déterminée et où cette idée est le point de départ et le principal critère de toutes les réformes sociales et politiques, le régime scolaire est organique non par rapport à la structure de la société nationale tout entière, mais seulement à la classe sociale qui tient le pouvoir et à son idée directrice.

En conséquence, les rapports de l'État et de l'éducation s'y expriment sous une forme exclusiviste : celle du *monopole scolaire.*

Ce type de rapports entre l'État et l'éducation serait insoutenable dans un régime démocratique à la base duquel se trouvent la liberté et l'égalité en face de l'État, au moins en principe, de toutes les personnes, de leurs groupements et de leurs doctrines qui ne menacent pas le bien commun et l'ordre public. Dans un tel régime les particuliers et les groupes jouissent, entre autres libertés, de la liberté scolaire. Si l'on discute ici la question de la liberté scolaire, c'est non pas son principe, mais seulement son application, le type de cette liberté scolaire et, tout particulièrement, la question de la participation ou de la non-participation de l'État dans l'exercice de cette liberté.

Par exemple, en France où est proclamée la liberté scolaire, l'État organise l'enseignement public neutre sans se préoccuper, sauf pour un certain contrôle, de l'existence de l'enseignement libre tout en le laissant aux soins et à la charge des initiatives privées.

Par contre, en Belgique, en Hollande ou en Angleterre, l'État, en organisant son enseignement public neutre, participe, dans une mesure plus ou moins grande, moralement et matériellement, en commun avec les initiatives privées à l'entretien de l'enseignement libre.

La liberté scolaire exercée en France peut s'appeler *un système de liberté scolaire hors de l'État* (1).

Ainsi nous avons constaté ici trois types caractéristiques de systèmes scolaires : le système du monopole, le système de la liberté hors de l'État et le système de la liberté par l'État.

La partie centrale de cette étude est consacrée au troisième type qui réalise plus ou moins parfaitement ce que nous appelons *la solution synthétique du problème de l'organisation scolaire* (2).

(1) Nous empruntons ces définitions de « la liberté hors de l'Etat » et de « la liberté par l'Etat » chez M. Albert Bédé, voir : *Le problème de l'école unique en France*, Paris, 1931, p. 82.

(2) Dans notre pensée nous juxtaposons ici le terme *synthétique* à ces deux autres termes : *exclusivisme* et *compromis*. Par exemple, dans le système de monopole doctrinal l'Etat réalise une *doctrine* quelconque *exclusive* ; dans le système de la liberté hors de l'Etat, les pouvoirs publics ne se préoccupent que des institutions scolaires ayant pour base *la neutralité, résultant d'un compromis* de doctrines divergentes ; le système de la liberté par l'Etat, par contre, où à côté des institutions publiques neutres sont incorporées, d'une manière ou d'une autre, aussi les institutions issues des initiatives privées *avec tous leurs caractères essentiels*, dans son ensemble, reflète non seulement les aspirations et les caractères généraux d'une nation donnée, mais aussi en même temps, ceux des collectivités différenciées au sein de cette nation d'après les confessions, les conceptions philosophiques ou même d'après le principe ethnique.

C'est dans ce sens que nous considérons cette troisième solution comme ayant un caractère synthétique.

Nous ne passons en revue les deux autres types que pour mettre mieux en relief, par voie de comparaison, le système de la liberté scolaire par l'État.

*
* *

M. le prof. P. Fauconnet classe l'éducation dans la catégorie des faits sociaux généraux. « L'éducation, écrit-il, est-ce moral, est-ce juridique, est-ce religieux, est-ce économique, technique, linguistique ? C'est tout à la fois, puisque partout où une société recrute des adeptes, il faut bien qu'elle les éduque pour en faire des adeptes (1). » Et il explique : « L'éducation me paraît, je l'avoue, un des sujets sociologiques par excellence, parce que c'est peut-être par l'étude des différences entre les types d'éducation qu'on peut le mieux saisir certains des traits les plus profonds du caractère, du tempérament des peuples (2). »

En abordant l'éducation scolaire au point de vue de ses rapports avec les initiatives publiques, celles de l'État ou de ses subdivisions, et avec les initiatives privées, celles des organisations de parents ou des collectivités plus générales, plus vastes, nous avons rencontré, cette multiplicité de facteurs sociaux, dont parle M. Fauconnet, qui s'entrecroisent autour de l'éducation.

Le jeu et l'influence respective de ces facteurs, suivant que l'une ou l'autre de leurs catégories prédomine, déterminent le caractère spécifique d'un système scolaire donné.

Le système scolaire dans un pays déterminé, pris dans son ensemble, est une chose individuelle, par son caractère théorique ou par la manière de sa réalisation, et, dans la plupart de cas, il n'est guère compréhensible qu'envisagé au point de vue de son évolution historique.

Ainsi, si la majeure partie de ce travail est consacrée à

(1) P. Fauconnet, l'*Enseignement de la Sociologie, dans le Bulletin de l'Institut Français de Sociologie*, Alcan 1932, fasc. 1, p. 28.
(2) *Ibid.*, p. 29.

l'étude de quatre systèmes scolaires concrets, cette étude est réalisée sur quatre plans différents suivant les bases de départ ou suivant les facteurs sociaux qui dominaient leur formation.

Au premier abord, il peut même sembler dans quelques cas qu'au cours de notre étude nous oubliions son point de départ et changions le centre d'intérêt. Par exemple, si en étudiant les systèmes français, belge et hollandais, nous restons en dehors de l'école elle-même et du domaine proprement pédagogique et si nous tâchons de mettre en relief les prérogatives respectives des initiatives publiques et des initiatives privées dans l'ensemble de l'organisation scolaire nationale, c'est en étudiant le système soviétique, à cause de son caractère spécial et de son but concret nettement défini, que nous pénétrons sur le terrain pédagogique proprement dit.

Parallèlement, pour les mêmes causes, la méthode varie aussi dans une certaine mesure. En conséquence, si nous commençons l'étude du système soviétique par la description de son caractère général, c'est par leur caractère général que nous achevons les études sur les systèmes français ou belge.

Mais à travers cette variation dans le plan et la méthode, il y a un élément directeur : c'est l'effort loyal pour saisir les caractères principaux des systèmes étudiés, au point de vue qui nous préoccupe, pour trouver les causes, autant extérieures qu'intérieures, déterminantes de leur évolution dans un sens ou dans un autre, les exposer et les expliquer aussi objectivement que possible.

PREMIÈRE PARTIE

LES RAPPORTS DE L'ÉTAT
ET L'ÉDUCATION :
QUELQUES TYPES CARACTÉRISTIQUES

CHAPITRE PREMIER

SYSTÈME DU MONOPOLE SCOLAIRE

A. — Aperçu général

La question du monopole de l'éducation est discutée depuis l'antiquité dans la littérature politique et pédagogique de pair avec celle de la liberté. On trouve déjà dans l'histoire ancienne à Sparte, à Athènes et à Rome, deux systèmes radicalement opposés.

A la base de la liberté scolaire, on rencontre la foi dans l'harmonie intérieure des consciences individuelles et dans celles des groupes sociaux considérée comme une condition suffisante de l'équilibre moral. Le monopole, au contraire, est le plus souvent, extérieur, coercitif et dictatorial par essence.

Le monopole dans le domaine de l'éducation est, en général, un système d'instruction où le droit à l'éducation est confié exclusivement à l'État ou à une corporation privilégiée.

L'introduction du système du monopole, selon les moments et les circonstances, diffère par son but, son ampleur, et l'intensité de son exercice. Parfois on l'établit en se basant sur des besoins d'ordre pratique, parfois on le

éclame au nom de certains principes théoriques qui supposent toute une philosophie des droits et des devoirs de l'État, de la famille et des individus. Voilà pourquoi ce terme de monopole employé dans la législation et la littérature pédagogique peut avoir des significations diverses et correspondre à des réalités différentes.

Alfred CROISET (1) divise tous les types de monopoles qui ont été réalisés ou seulement théoriquement conçus, en deux groupes. Le premier groupe comprend les formes de monopoles qui n'impliquent aucune doctrine philosophique. Par exemple, le monopole de l'éducation exercé à Sparte est un type caractéristique de ce groupe. En enlevant l'éducation des enfants aux familles, l'État ne prétendait pas faire du jeune Spartiate un croyant ou un philosophe, mais simplement un bon citoyen et un soldat courageux et résistant.

Les idées théoriques de Xénophon et d'Aristote qui furent tous deux partisans de l'éducation d'État approchèrent aussi dans leurs grandes lignes du système spartiate. Aristote soutenait que l'éducation doit être en harmonie avec l'organisation politique. Ainsi, comme l'État tout entier n'a qu'un seul et même but, l'éducation doit être nécessairement une et identique. Les citoyens appartiennent tous à l'État, comme des éléments à un tout, et, par conséquent, les soins donnés aux parties doivent concorder avec les soins donnés à l'ensemble. A cet égard, Aristote louait le système de Sparte. La conception aristotélicienne du bon citoyen, comme celle du système spartiate, n'implique aucune éducation philosophique. La philosophie reste en dehors de l'éducation commune et obligatoire.

La société à cette époque était encore primitive, sans

(1) Voir Alfred CROISET, professeur à la Sorbonne, *Le monopole de l'enseignement*, dans l'ouvrage collectif : *Neutralité et monopole de l'enseignement*, pp. 4-23.

mouvement de pensées, sans conflit de doctrines et le monopole de type spartiate ne soulevait pas de difficultés morales semblables à celles que comporte l'idée de monopole dans une société moderne.

Dans le premier groupe, Alfred Croiset classe encore le système scolaire, sorte de monopole libéral, proposé par Condorcet, où il affirme le droit des citoyens à l'instruction et l'indépendance de celle-ci en face des Pouvoirs publics. L'indépendance de l'instruction, selon lui, fait en quelque sorte partie des droits de l'espèce humaine. L'instruction doit être gratuite à tous les degrés et obligatoire. Il refuse à l'État le droit d'imposer une doctrine qui devrait être enseignée exclusivement. Il va encore plus loin. Le pouvoir public ne doit avoir l'autorité d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique ou à ses intérêts momentanés. Le droit de la famille, la liberté des opinions et de la conscience religieuse doivent être respectés. Le devoir de l'État est de préparer les conditions matérielles de l'instruction. Aussitôt créées, l'État doit céder les écoles à une société nationale de savants et de lettrés, qui une fois nommée par les représentants du peuple, aura une véritable indépendance et assurera elle-même son recrutement. Ainsi, l'instruction publique dans le système de Condorcet est une organisation autonome et indépendante du gouvernement.

Le deuxième groupe, d'après le classement de Croiset, embrasse les monopoles qui enseignent une doctrine déterminée. Mais dans ce groupe il distingue deux sortes de monopoles : ceux qui enseignent une doctrine communément admise, au moins en principe, et ceux qui s'efforcent d'imposer une doctrine spéciale.

Le monopole de l'Église au moyen âge, selon lui, se rattache plutôt à la première catégorie, parce que la société de l'Europe du moyen âge a été soumise à l'autorité d'une doctrine universellement reconnue. La doctrine de l'Église jusqu'au XVI[e] siècle ne rencontrait guère d'opposition

systématique et d'objection de principe. S'il y avait à cette époque des hérésies, celles-ci ne niaient pas l'Eglise elle-même, mais prétendaient plutôt la réformer ou la représenter mieux que sa hiérarchie officielle.

Le premier monopole doctrinal fut conçu par PLATON qui rêvait de l'établir dans sa République idéale. Il s'agissait dans ce cas d'une doctrine qui n'avait pas en sa faveur l'unanimité et ne ralliait pas la majorité des esprits. C'était un point de vue qu'il fallait imposer à un monde qui l'ignorait ou le méconnaissait.

Le pouvoir suprême de l'État et l'organisation de l'enseignement de la vérité devait appartenir aux philosophes. Les parents ne devaient pas être libres d'envoyer ou de ne pas envoyer leurs enfants chez les maîtres que la cité a choisis, car les enfants sont moins à leurs parents qu'à la cité.

Alfred CROISET, comme exemple du monopole des tendances doctrinales réalisé dans les temps modernes — bien qu'inspiré par des idées différentes de celles de PLATON, — indique l'Université impériale, créée par Napoléon Ier. Si la Révolution voyait l'État enseignant, l'État maître d'école, Napoléon concevait l'État doctrinaire, l'État chef d'école. L'Université napoléonienne devait être un instrument de règne et une source de pouvoir. Ainsi l'enseignement de la religion, des lettres, des sciences était organisé conformément aux buts pratiques et aux nécessités prévues par l'empire napoléonien. « Il n'y aura pas d'état politique fixe, avait dit Napoléon à Fourcroy, s'il n'y a pas un corps enseignant avec des principes fixes. Tant qu'on n'apprendra pas dans l'enfance s'il faut être républicain ou monarchiste, catholique ou irréligieux, etc., l'État ne formera pas une nation ; il reposera sur des bases incertaines ou vagues ; il sera constamment exposé aux désordres et aux changements (1). » Voilà pourquoi Napo-

(1) Cité par L. LIARD, *Enseignement supérieur en France*, t. II, Paris, 1894, p. 70.

léon a créé un organisme spécial et permanent d'éducation publique avec des droits exlusifs, qui devait former la jeunesse d'après le moule qui convient à l'État.

Le monopole doctrinal, comme solution de la question scolaire, n'a pas perdu de son actualité à l'heure présente. Après la grande guerre deux partis différents, ont conquis par la voie des révolutions victorieuses, le pouvoir dans deux grands pays, en Russie et en Italie, et ils y emploient l'école, comme un moyen de transformation de la société, selon des doctrines déterminées. Malgré la différence des contenus idéologiques de ces deux régimes ils se rapprochent par un côté. Les paroles de M. Rocco, l'idéologue fasciste, s'appliquent parfaitement à tous les deux : « que la société est le but et que l'individu est le moyen ; que la vie de la société c'est de plier l'individu à être un instrument des buts sociaux » (1). Dans le régime soviétique, cette « société » principale, c'est la classe ouvrière, dans le régime fasciste, c'est la nation.

Les monopoles scolaires réalisés dans ces deux pays diffèrent par leurs doctrines, mais se ressemblent par leurs méthodes et leurs structures. La réforme scolaire fasciste de 1923, due au Ministre Gentile, a introduit dans le système scolaire italien le principe du régionalisme et a admis la liberté de l'enseignement. Elle pouvait être considérée à un certain moment, comme une réforme qui n'est pas, par son essence, politique, mais philosophique (2). La politique scolaire de M. Gentile fut reniée en fait par le fascisme, « après qu'elle eut servi, comme écrit M. L. Ferrari, à ménager les catholiques, en les leurrant par l'espoir de la conquête d'un régime de liberté » (3). Le mono-

(1) Cité par M. L. Ferrari, dans *Le Régime Fasciste italien*, Paris, 1928, p. 62.

(2) Voir Henri Goy, *La politique scolaire de la Nouvelle Italie*, Paris, 1926, p. 44.

(3) M. Fr. L. Ferrari, *op. cit.*, p. 180.

pole italien, en théorie, est gâté par l'admission des écoles libres, bien que réalisée sous des conditions très rigides, et, en fait, un peu atténué par leur existence. Mais la formule de MUSSOLINI : « tout pour l'État, rien contre l'État, rien en dehors de l'État » (1) reste aussi vraie pour le domaine de l'éducation. La centralisation étatiste n'est pas strictement établie ; mais dans la pratique au moyen des décrets et des circulaires ministérielles, on accentue chaque jour davantage le mouvement vers l'uniformité dans le monopole de fait. « En réalité, écrit M. L. FERRARI, le nationalisme faciste, malgré les renonciations momentanées et les atténuations dictées par des raisons de tactique contingente, ne renie pas les conséquences logiques de son système (2). »

Le monopole scolaire soviétique est plus logique et plus rigide dans sa réalisation. Il est aussi le monopole doctrinal de la plus grande envergure et de la plus haute intensité que l'histoire connaisse. Il est aussi intéressant, pour le sociologue que pour le pédagogue, de suivre de près les essais d'adaptation de la doctrine du parti au pouvoir dans le domaine de l'éducation en vue de transformer la société.

(1) Citée par M. L. FERRARI, *ibid*, p. 78.
(2) *Ibid*, p. 184.

B. — Le monopole scolaire soviétique

I. — Conditions théoriques qui déterminent le caractère de ce monopole.

Si les systèmes scolaires dans les pays de régime démocratique sont le résultat d'un long processus historique émanant de l'action respective des forces constitutives de la nation, le point de départ du système scolaire soviétique est purement théorique. Les créateurs du système, à son début, ont fait tout leur possible pour briser les anciens cadres et rompre avec le passé. Ce système est organiquement lié à la doctrine générale de l'État soviétique.

La Russie soviétique diffère des autres États actuels non seulement par sa doctrine sociale et par ses institutions publiques, mais aussi par sa conception de l'État lui-même, par sa pensée et sa méthode juridique et politique.

M. de Franscesco (1) classe l'État soviétique dans le type des États-objets où l'État est dominé par le sujet lui-même et où il est considéré comme sa chose. L'État théocratique n'est par exemple qu'un objet du pouvoir

(1) Cité et étudié par Daniel Warnotte dans son article : *Examen sociologique de la Constitution soviétique* dans la *Revue de l'Institut de Sociologie*, n° 2, 1932, pp. 272, 273, 274, 275 ; L'Université libre de Bruxelles, *Institut de sociologie Solvay.* Etude de M. de Francesco : *L'Etat soviétique dans la théorie générale de l'Etat*, se trouve dans *Bulletin mensuel de la Société de législation comparée* de 1931.

suprême, attribut d'une volonté surnaturelle, qui en délègue l'exercice au souverain. L'État patrimonial n'est que l'objet d'une organisation foncière, conçue comme antérieure ou supérieure à l'État. L'État autocratique est l'objet d'un principe traditionnel lié en substance à la doctrine de l'origine divine de la souveraineté. Dans l'État soviétique, enfin, la souveraineté appartient à un groupe social international : la classe prolétarienne qui exerce cette souveraineté par l'intermédiaire du parti communiste russe, institution suprême représentative et directrice du prolétariat international.

La classe prolétarienne se présente ici comme le sujet titulaire de la souveraineté. Elle est conçue également comme préexistante à l'État et ne devant pas mourir avec lui.

Le peuple en Russie soviétique n'est pas la nation ou la population qui habite sur un territoire déterminé, mais c'est surtout l'ensemble des individus appartenant au prolétariat révolutionnaire. La Constitution proclame le pouvoir exclusif de cette seule classe. Les droits de celle-ci coïncident avec les droits de l'État. Tous les autres membres de la population ne jouissent pas de la nationalité soviétique. Ce sont des étrangers dans l'État, malgré qu'ils soient nés et vivent dans ses limites.

Le territoire est un élément secondaire par rapport au peuple et il sert plutôt de centre d'irradiation de la Révolution mondiale.

Par comparaison avec les États occidentaux, il existe ainsi en Russie soviétique un régime diamétralement antidémocratique, non seulement de facto, mais en droit, par sa doctrine théorique de l'État. M. Mirkin-Guetzévitch, en exposant les théories des jurisconsultes soviétiques, explique : « L'idée fondamentale de l'État et du Droit soviétiques, c'est la dictature. Suivant la définition de Lénine... : « Le concept scientifique de la dictature ne signifie pas autre chose qu'un pouvoir illimité, qu'aucune

régle, qu'aucune loi ne restreignent, et qui s'appuie directement sur la force. » La doctrine soviétique identifie formellement la dictature du prolétariat à la dictature du parti communiste (1). »

Par conséquent, le droit et la loi n'y ont pas la même valeur que dans les États démocratiques de l'Europe occidentale.

Ce ne sont pas les principes du droit, mais le fait de cette dictature, en vue de la transformation et de la refonte complètes de l'État et de la Société et la conformité avec le but révolutionnaire communiste qui sont les bases de l'État soviétique.

Si des institutions telles que la morale, la religion ou le droit dans les autres formes historiques de l'État, comme le remarque M. DE FRANCESCO (2), empêchent les classes dominantes d'excéder toute mesure dans leur conduite vis-à-vis des autres classes, par contre, ces freins n'existent pas pour la classe dominante de l'État soviétique. La classe dominante, en plus, se propose comme but, la destruction violente des classes dominées.

En effet, la Constitution officielle de la République Socialiste Fédérative Soviétique Russe dans son premier chapitre définit ainsi son but et en même temps celui du régime actuel : « Elle se propose de garantir la dictature du prolétariat dans le but d'écraser la bourgeoisie, de supprimer l'exploitation de l'homme, par l'homme, et de réaliser le communisme sous le régime duquel il n'y aura ni division en classes, ni pouvoir d'État (3). »

(1) B. MIRKIN-GUETZÉVITCH, *La théorie générale de l'Etat soviétique*, Paris, 1928, p. 109.

(2) Voir Daniel WARNOTTE, *op. cit.*, p. 275.

(3) MIRKIN-GUETZÉVITCH, *op. cit.*, partie documentaire, p. 178.

II. Le caractère général du monopole scolaire soviétique.

D'une telle conception de l'État soviétique et de son but découle le caractère général de son système d'éducation. Le but de celui-ci doit correspondre au but de l'État communiste. C'est par l'éducation que les nouvelles générations doivent être préparées aux intérêts du régime existant et aux transformations qui sont prévues.

Cette mission de l'école soviétique dans ses diverses formes est précisée et affirmée dans les écrits officiels et non officiels du parti communiste russe et tout particulièrement dans ceux des dirigeants de l'éducation soviétique. « En étant l'instrument de l'anéantissement complet de la division de la société en classes, l'instrument de la régénération communiste de la Société, pendant la période de la dictature prolétarienne (c'est-à-dire pendant la période de la préparation, des conditions rendant possible la réalisation complète du communisme) l'école doit être non seulement le véhicule des principes du communisme en général, mais aussi le canal de l'influence idéologique, organisatrice et éducatrice du prolétariat sur les couches semi-prolétariennes et non-prolétariennes des masses laborieuses, dans le but d'éduquer la nouvelle génération à être capable d'établir définitivement le communisme » (Extrait du programme du parti communiste de Russie soviétique.) (1).

Le seul système logique, en face d'une pareille tâche proposée à l'école, réside dans le monopole rigide de l'éducation entre les mains du parti détenant le pouvoir. Les chefs de l'État et de l'éducation soviétiques croient pou-

(1) Voir *Le projet de Statut de l'école unique du travail*, en russe, édition officielle. Commissariat de l'Instruction publique, Moscou, 1928, p. 5.

voir mener à bien ce programme légalement et sans s'encombrer de scrupules. Selon leurs conceptions marxistes, toute l'histoire n'est que le reflet de la lutte des classes sociales. En conséquence, l'éducation, comme d'ailleurs tous les autres domaines de la vie publique, sont adaptés ouvertement ou d'une manière plus ou moins déguisée aux intétêts des classes dominantes.

Les théoriciens de l'éducation soviétique prétendent expliquer que depuis le commencement de notre civilisation, à travers l'ancienne Grèce et Rome jusqu'à notre époque, il en était nécessairement ainsi. Ils nient, dans n'importe quel pays, l'existence d'un système d'instruction publique, construit dans l'intérêt de toute la société sans exception.

Un tel système, selon eux, n'est possible que dans le régime communiste futur où il n'y aura aucune classe sociale. Les systèmes scolaires actuels reflètent toutes les particularités économiques et politiques caractérisant une société donnée. Dans les pays où plusieurs couches sociales différentes se partagent le pouvoir, les systèmes scolaires sont fragiles et le résultat de compromis.

« La question de l'instruction publique, écrit M. Pinkiévitch, recteur de l'Université de Moscou, se présente sous un aspect tout différent au pays des Soviets. Là, le pouvoir est entre les mains des travailleurs qui n'ont besoin d'aucun compromis ni d'aucune transaction avec les autres classes. La dictature du prolétariat est celle d'une classe qui n'accepte aucun compromis. Aussi le système de l'instruction publique de l'U. R. S. S. est-il monolitique, compact, et reflète-t-il complètement les intérêts des masses laborieuses, dans les conditions d'une société transitoire (1). »

Il est tout à fait évident qu'un pareil système est de par

(1) Pinkiévitch, *Le système de l'Instruction publique en U. R.* dans la *Pédagogie prolétarienne*, en français, Paris, 1928, p. 93.

sa nature incompatible avec n'importe quelle sorte de neutralité politique, philosophique ou religieuse.

Les dirigeants soviétiques nient le principe de la neutralité scolaire. L'affirmation déjà exprimée par Lénine que « plus la civilisation d'un État bourgeois était avancée, plus raffiné était son mensonge affirmant que l'école pouvait être neutre et servir à la société tout entière » (1) dans ses diverses variantes, est répétée dans tous les programmes scolaires et dans leurs introductions méthodologiques. En agissant ainsi, ils croient être d'accord avec l'histoire de l'éducation et la vie réelle.

M. Choulguine, un des représentants officiels de la pédagogie soviétique, dans son rapport sur « L'École et l'État », présenté au Congrès international des Travailleurs de l'Instruction, justifie également cette négation du principe de la neutralité par son impossibilité pratique. « Dans cette société, dit-il, il ne peut pas être question de tout cela. Ce qui élève l'enfant, c'est le milieu, le train de vie, les mœurs et coutumes, les conceptions dominant l'activité de l'entourage. De tout cela, il est impossible de se libérer. Le milieu lui dicte les jugements de valeur sur tous les processus auxquels il assiste. Le milieu l'imprègne jour par jour d'une idéologie déterminée. Dire par conséquent qu'on pourrait préserver l'enfant de ce que le milieu exige de lui, c'est se livrer à un vain bavardage » (2).

Tels sont les traits généraux du système scolaire soviétique. Le monopole doctrinal soviétique avec ses buts concrets, son refus de tout principe de neutralité, les directives que lui imprime la doctrine marxiste et léniniste (3), cherche dans la théorie et la pratique de l'éducation à

(1) Voir les *Programmes officiels de l'enseignement dans la République des Soviets*, édition française, Paris 1925, p. 11.

(2) Choulguine, *Pédagogie prolétarienne*, p. 54.

(3) Le *léninisme* dans la pensée bolchéviste est le complément nécessaire du marxisme dont il est le développement et l'adaptation aux exigences de l'époque actuelle. Il est la théorie et la tactique du prolé

s'exprimer le mieux possible au moyen des formes concrètes et des méthodes spécifiques à sa doctrine.

Dans ces efforts en vue de créer un système spécifiquement communiste, depuis l'origine du régime soviétique jusqu'à nos jours, on peut distinguer deux périodes principales.

III. — Les deux périodes du développement de l'éducation soviétique

1. *La période anarchico-utopique de 1918 à 1921.* — L'accession au pouvoir du parti bolchéviste date de la révolution d'octobre 1917. Le but justifiant tous les actes du nouveau gouvernement, c'était la réalisation du communisme.

A cause de la situation critique du nouveau régime, tant au point de vue intérieur qu'au point de vue extérieur, les préoccupations de l'ordre militaire pendant cette période dépassaient de beaucoup toutes les autres. Mais cela ne signifie pas que les autres domaines de la vie de l'État aient été complètement délaissés.

Dès les premières semaines de son arrivée au pouvoir, le gouvernement s'occupe de la politique scolaire. Le 9 novembre 1917, fut publié le décret sur l'institution de la commission d'État pour l'instruction. Elle fut chargée de « la direction générale de l'instruction dans la mesure où celle-ci restera du ressort du pouvoir central (1). »

En connexion avec la politique générale du régime,

tariat révolutionnaire dans les conditions présentes de sa lutte contre le régime capitaliste et dans la réalisation du communisme.

Voir les indications sur ce sujet chez M. Eugène Devaud, *La Pédagogie scolaire en Russie soviétique*, Paris, Desclée de Brouwer et C[ie], pp. 37-38.

(1) Voir la revue soviétique : *Instruction publique*, 11-12, 1927, Moscou, p. 46 (en russe).

les nouveaux chefs de l'éducation se donnaient comme premier devoir de briser le système de l'instruction et de déclarer la guerre aux anciens programmes et aux vieilles méthodes d'éducation.

La théorie de la pédagogie marxiste sur la réorganisation de l'éducation n'a pas encore été élaborée. Les grands créateurs et les chefs du marxisme révolutionnaire, comme Marx, Engels ou Lénine, sauf par quelques indications passagères, n'ont pas écrit d'ouvrages sur cette matière.

Le livre de Mme Kroupskaïa (femme de Lénine) sur *L'Instruction populaire et la démocratie*, édité à la veille de la révolution d'octobre, est le premier ouvrage en langue russe qui ait traité la question de la pédagogie au point de vue marxiste. Cet ouvrage n'a pas envisagé dans son ensemble les problèmes de la création de la nouvelle pédagogie marxiste, mais il a apprécié quelques moments de l'histoire de l'école du travail en présentant des suggestions générales.

Mais les esprits de cette période n'étaient pas disposés à une activité systématique et positive. On est en présence d'un phénomène commun à la plupart des réformateurs : l'imprécision dont ils sont victimes en appréciant la distance entre le nouvel idéal préconisé et sa réalisation avec tous les obstacles et les difficultés qui entravent sa marche.

Les dirigeants de la politique scolaire de la Nouvelle Russie croyaient également à l'accomplissement rapide et complet de l'ordre communiste où « il n'y aura ni division en classes, ni pouvoir d'État ». L'idée anarchiste de la société parfaite, où aucune oppression n'entravera la marche de la libre personnalité humaine « planait dans l'atmosphère ».

Ces dispositions étaient exprimées d'une manière particulièrement éloquente dans la célèbre déclaration officielle du Commissariat de l'instruction publique sur l'« École unique du travail » en 1918.

MM. S. Hessen et N. Novogilov la résument ainsi :

« La société socialiste est « la fabrique unique » dans laquelle l'exploitation de l'homme par l'homme est remplacée par l'exploitation du globe terrestre par l'humanité unifiée. Dans ce but l'école doit éduquer ce futur « maître de la nature ». Le but de l'école du travail n'est d'aucune façon l'apprentissage d'un métier ou d'un autre mais la *formation polytechnique*, faisant connaître dans la pratique aux enfants les méthodes de formes les plus importantes du travail, en partie dans les ateliers ou les fermes scolaires, en partie dans les fabriques, dans les usines, etc. (1). »

Cet idéal polytechnique de l'éducation fut théoriquement fondé par le pédagogue marxiste M. Blonski, qui n'appartenait pas au parti communiste, dans son ouvrage *L'Ecole du Travail*. Cet ouvrage était recommandé en tant que programme exemplaire, mais non obligatoire, pour les écoles.

On a estimé que, de même que chaque enfant développe sa personnalité, ainsi toute école, en profitant de l'autonomie pédagogique, doit créer un programme qui lui est propre, conformément aux circonstances données, dans l'esprit du polytechnisme. Les idées de l'école « bourgeoise » du travail, préconisées par des pédagogues étrangers tels que John Dewey, Lay, Kerschensteiner et par d'autres étaient empruntées dans une large mesure.

Au point de vue de sa structure, l'école unique du travail a été divisée à cette époque en deux degrés : l'un de 5 ans (de 8 à 13 ans) et l'autre de 4 ans (de 13 à 17 ans). Elle devait être précédée du jardin d'enfants. Elle devait être aussi gratuite et obligatoire pour tous les enfants d'âge scolaire. L'école devait jouir de l'autonomie pédagogique. Le pouvoir suprême à l'intérieur de l'école appartenait au « collectif scolaire » qui se composait des maîtres,

(1) Prof. S. N. Hessen et N. F. Novogilov, *Dix ans d'école soviétique* dans la revue russe : *L'École russe à l'étranger*, n° 28, 1927, Prague, p. 474.

des élèves et du personnel de service. C'est à ce collectif que revenait le droit et le devoir de choisir les comités de direction, diverses commissions exécutives, etc. L'écolier devait être pourvu gratuitement des moyens de s'instruire et recevoir le déjeuner chaud.

L'école, en comprenant le jardin d'enfants, d'après les théoriciens de cette période, devait complètement remplacer la famille ; l'école elle-même dans l'avenir devait être remplacée par les « maisons d'enfants » où tous les enfants de la république socialiste iraient habiter et s'instruire aux frais de l'État.

Ces idées de la première période, jugées plus tard par les communistes eux-mêmes comme utopistes, n'ont jamais été réalisées. Il manquait à leur application des conditions d'ordre scientifique, d'ordre moral et matériel.

M. LOUNATCHARSKI, Commissaire de l'Instruction publique, à l'occasion du dixième anniversaire du Commissariat explique ainsi ce fait : « Certes il y avait une certaine imprévision dans le sens que ce lointain idéal nous semblait être trop proche. Nous prenions pour réalité ce mirage qui planait dans l'atmosphère incandescente de la révolution, et les étapes qui, en réalité, étaient encore très lointaines, nous les pressentions déjà dans l'avenir le plus proche » (1).

De son côté, M. PISTRAK, un des leaders de la pédagogie soviétique, indique que la particularité caractéristique de cette période consistait : « En ce que les idées les plus générales de l'école soviétique du travail n'ont pas encore trouvé de forme réelle et concrète. En ce que la connaissance de l'état réel et du travail de l'école faisait défaut et parce que les voies d'adaptation manquaient.

(1) Voir la revue soviétique *Instruction publique*, Moscou, 1927, nº 11-12, p. 8.

Et enfin en ce que les espoirs placés dans les forces créatrices de l'instituteur n'avaient aucun fondement (1). »

Tel fut le sort de cette période de la domination de la libre école du travail où, comme le remarque John Dewey (2), la pédagogie américaine et celle de Tolstoï exercèrent une influence prépondérante.

La réaction dans l'esprit marxiste s'est ensuite produite, puis les dirigeants de l'éducation soviétique se sont mis à la recherche de nouvelles formules pédagogiques et de leur mise en application, conformément à l'esprit du régime. Ici, nous entrons dans la seconde période de la formation du système de l'éducation soviétique.

2. *La période de transformation systématique de l'école au moyen de la domination du régime soviétique.* — Ses trois phases : *a*) celle de la recherche des méthodes scolaires spécifiquement communistes : les programmes du Conseil Scientifique d'État (G. U. S.) ; *b*) celle du tâtonnement après la chute des programmes de G. U. S ; c), celle de la liaison plus étroite de l'école avec la construction socialiste en vertu du plan quinquennal.

a) Deux ordres de facteurs ont principalement décidé du caractère et de l'esprit de l'école et, en général, de l'éducation soviétique au commencement de cette période. Ce sont d'*abord les nécessités économiques de l'Etat.* L'État soviétique, comme une énorme entreprise économique, a besoin de divers spécialistes. De l'obligation de trouver des hommes compétents est né le grand mouvement en faveur de l'instruction professionnelle. C'est *ensuite le fait de la dictature du parti communiste pendant la période transitoire* du régime soviétique. Le parti a besoin de sa « relève » et,

(1) Cité par E. Bem, *Nouvelle étape de la pédagogie soviétique* dans la revue : *L'Ecole russe à l'étranger*, 1926, nº 23, p. 471.

(2) Voir M. le prof. Hessen : *Les visiteurs étrangers sur l'école soviétique*, dans la même revue, 1929, nº 31, p. 6.

par conséquent, il doit préparer des élèves pour la juste appréciation et la réalisation de l'idéologie communiste de la classe ouvrière. « Il n'y a pas de plus épouvantable perspective dans le domaine de l'éducation pour le prolétaire militant, écrit M. PINKIÉVITCH, que de voir dans sa relève, ses enfants montrer les traits étrangers de la classe hostile et cela peut se produire facilement (p. 72), si les enfants sont arrachés à la lutte glorieuse, mais difficile de la classe ouvrière (1). »

A côté de la « professionalisation » de l'enseignement, l'entraînement de l'enfant à la vie politique devenait une chose inévitable. Et selon le bienveillant témoignage de M. John DEWEY « comme le résultat : la propagande est l'éducation et l'éducation est la propagande. Elles sont plus que mélangées, elles sont confondues » (2).

La tournure de la politique scolaire soviétique et ses essais en vue de créer la théorie de l'éducation spécifiquement communiste ont reçu leur consécration officielle dans « Le statut de l'École Unique du travail » (de 1923) et dans le schéma des programmes élaborés par la section pédagogique du *Conseil scientifique de l'Etat* (G. U. S.) la même année, sous la présidence de Mme KROUPSKAÏA, et connus sous le nom de programmes de G. U. S. (3).

(1) A. P. PINKIÉVITCU, *La Pédagogie soviétique de dix ans* (1917-1927) en russe, pp. 72-73, deuxième édition, Moscou.

(2) Voir S. HESSEN, *op. cit.*, p. 6.

(3) Voir édition française des *programmes officiels* cités.

Le Conseil Scientifique de l'Etat (« Gus »), avec le Conseil des minorités nationales (« Sovnazmen »), est une des principales commissions centrales du *Commissariat de l'Instruction publique.*

Le *Commissariat lui-même* a reçu la forme actuelle, en gros, en 1922-1923. Après avoir subi une certaine évolution, son organisation actuelle, au point de vue de sa structure administrative, se présente ainsi : à côté de la direction générale, il comporte cinq principales divisions : 1° *Direction centrale du travail scientifique* (« Glavnauka ») : académies, instituts, établissements des recherches scientifiques, préparation du personnel scientifique, bibliothèques d'Etat, musées, etc.

Le statut fixe la structure administrative de l'école. Il établit l'école unique du travail pendant neuf ans. Cette école se divise en deux degrés : le premier de 4 ans (de 8 à 12 ans) et le deuxième de 5 ans (de 12 à 17 ans). Le deuxième degré se divise encore en deux cycles : de 3 et de 2 ans.

Il y a en réalité trois groupes d'écoles qui dans la langue courante s'appellent : les écoles de 4, de 7 et de 9 ans.

Chaque groupe sert, d'un côté, de base pour le degré supérieur du même type d'école et, d'un autre côté, il sert aussi de base pour l'école technique ou professionnelle, du degré correspondant.

Ainsi l'école de 4 ans est la base des écoles de 7 ans, des écoles de 9 ans et aussi des écoles techniques et professionnelles primaires. L'école de 7 ans est la base des écoles de 9 ans et des écoles spéciales moyennes. L'école de 9 ans prépare aux divers établissements d'enseignement supérieur.

De son côté, le schéma des programmes de G. U. S. apporte à l'école le contenu, la méthode et la doctrine.

Ces programmes prétendent répondre à une pédagogie

2° *Direction centrale de l'enseignement professionnel* (« Glavprofobr ») : établissements de l'enseignement supérieur, facultés ouvrières, technicums, écoles professionnelles primaires, etc.

3° *Direction centrale du travail d'instruction politique* (« Glavpolitproswièt») : propagande officielle du communisme, écoles du parti à tous les degrés, liquidation de l' « analphabétisme », établissements d'instruction populaire, bibliothèques populaires, etc

4° *Direction centrale de l'éducation sociale* (« Glavsozvoz ») : jardins d'enfants, écoles maternelles et primaires, mouvement communiste des enfants et de la jeunesse, etc.

5° *Direction centrale des Arts et des Belles-Lettres* (« Glaviskustvo ») : théâtres, établissements artistiques, cinémas, contrôle doctrinal de l'activité musicale, etc.

Voir sur ce sujet : *Instruction populaire dans R. S. F. S. R. vers 1929-30* Commissariat de l'Instruction publique. Edition d'Etat, Moscou, 1930, pp. 6, 100. Voir aussi M. S. Hessen : *Kritische Vergleichung der anderen Kulturstaaten*, — dans l'ouvrage collectif : *Handbuch der Pädagogik*, von H. Nohl und L. Pallat, Langesaltza, 1928, pp. 451-452.

spécifiquement communiste. Tous les matériaux qui sont à la disposition de l'école et toute l'activité de l'école sont répartis dans ces programmes, sous trois rubriques : *nature*, *travail*, *société*. Tous les éléments de l'enseignement se concentrent autour de l'idée du travail. Si les pédagogues de l'Europe occidentale et de l'Amérique, comme MM. Kerschensteiner, Dekroly, John Dewey et plusieurs autres, entendent par le terme de travail l'activité personnelle des écoliers qui s'élargit constamment dans le processus de l'enseignement, en liaison avec l'entourage naturel et social, le travail prévu par ces programmes est compris dans le sens marxiste de la lutte des classes.

Une des meilleures caractéristiques du rôle du travail, ainsi compris, dans l'école soviétique, selon M. Pinkiévitch, est donnée par M. Choulguine : « Le travail, pour nous, est la manière d'introduire les enfants dans ses éléments, de les confondre avec la classe constructrice, non seulement en comprenant, mais en se pénétrant de son idéologie, c'est leur apprendre à lutter et à construire ; mais ce n'est pas tout : le travail pour nous c'est le moyen de mener les enfants à la famille ouvrière du monde, de les faire participer à sa lutte, la comprendre, suivre le développement de la société humaine, acquérir des habitudes de travail, d'organisation et d'activité collective ; le travail pour nous, c'est la base de la vie ; la base de l'activité de la formation générale (1) ».

Les programmes se proposent d'arriver à ces résultats à l'école par la méthode des complexes. On a beaucoup discuté dans la littérature pédagogique soviétique sur la définition précise de cette méthode. Chez les pédagogues officiels eux-mêmes, on peut trouver certaines nuances dans la compréhension des complexes. Nous laisserons de côté les nuances différentes.

Dans les notes d'introduction aux programmes de l'école

(1) Pinkiévitch, *Pédagogie soviétique de dix ans*, p. 97.

du premier degré, le complexe est défini, comme « l'ensemble des phénomènes concrets pris dans la réalité et groupés autour d'une idée ou d'un thème central et défini (1) ».

L'essentiel dans la méthode des complexes, c'est qu'elle cherche à déterminer conformément à la conception marxiste les rapports existants entre les différents groupes de phénomènes.

Le programme des complexes pour l'année scolaire, c'est ainsi une série de thèmes centraux. Ces thèmes sont l'axe autour duquel est groupée toute l'activité de l'école. L'étude d'une autre matière ne se fait que dans la mesure de ses rapports avec le thème central. A titre d'exemple, nous indiquons les complexes pour l'école de ville et de village du premier degré de la quatrième année. Les voici (2) :

1. L'U. R. S. S., sa production, les travailleurs et leur lutte ;
2. La Révolution d'octobre et son influence mondiale ;
3. Le ciel et la terre ;
4. La journée de la femme ;
5. Le progrès de l'économie rurale ;
6. Le 1er mai, fête internationale des travailleurs ;
7. Bilan des travaux de l'école du premier degré.

Chacun de ces complexes est étudié à trois points de vue : celui de la *nature*, celui du *travail* et celui de la *société* et conformément à cette distinction, il est divisé en trois rubriques avec un plan plus détaillé pour chacune d'elles.

Nous empruntons un de ces programmes (3) :

(1) Voir programmes officiels, p. 13.
(2) *Ibid*, p. 43, 44, 45.
(3) *Ibid*, p. 43-44.

La révolutiond'octobre et son importance mondiale.

Le globe terrestre. Etude générale de la géographie physique. Les continents et les océans. Les pays principaux et leurs colonies.	L'exploitation du travail dans les colonies. Le pillage des colonies par les pays capitalistes. Le partage du monde entre eux. La guerre mondiale.	La lutte internationale des ouvriers contre le capital. La Révolution d'octobre. La première victoire de l'union internationale des ouvriers. Le passage du pouvoir aux mains des ouvriers et des paysans. La constitution de l'U. R. S. S. Les élections sous l'ancien régime. La suppression du droit de vote des exploiteurs dans les organismes soviétiques. Kalinine, le président de l'U.R.S.S. Les premiers décrets du pouvoir soviétique ; le décret de la paix ; la terre au peuple ; l'expropriation des capitalistes de leurs usines ; la journée de 8 heures ; le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. L'armée rouge comme gardienne des conquêtes de la révolution. L'internationale communiste.

En étudiant les thèmes indiqués dans ces trois rubriques, on apprend ainsi les mathématiques, l'histoire, la géographie, les lettres, la musique, etc.

Les méthodes modernes élaborées et employées dans certains pays « bourgeois » telles que le plan Dalton ou la méthode des projets qui exigent l'abandon des « classes fermées », du développement de l'activité et de l'indépendance de l'écolier et une compréhension nette de la perspective et du but de son travail, y jouissent d'une grande popularité et soulèvent des discussions. Ces méthodes sont recommandées comme complément aux programmes des complexes. Les objections et les reproches qu'elles soulèvent naissent seulement de la crainte qu'elles ne développent trop les tendances individualistes des enfants et ne paralysent la formation des habitudes collectives du travail.

La partie essentielle des programmes nouveaux et de leur réalisation réside dans leur importance éducative dans le sens communiste. On peut se demander quel sort a été réservé à ces programmes de complexes, dans leur contact avec la vie réelle ?

Le même fait qui avait fait obstacle à la réalisation des idées utopistes de la première période s'est produit de nouveau. La mise en exercice de la pédagogie, que sa nature rendait spécifiquement communiste, n'a pas été confirmée par la vie pratique. Les essais d'instruction au moyen des complexes avec la propagande exagérée qu'ils entraînaient, ont introduit l'anarchie à l'intérieur de l'école et ont apporté des résultats inférieurs à ceux des anciens programmes.

La presse soviétique elle-même a commencé à mettre en lumière l'ignorance scandaleuse des élèves et la crise de la méthode des complexes, M. Lounartcharski a reconnu officiellement les faits : « En effet, dit-il dans son discours de réponse aux reproches de Rykov, président des commissaires du peuple, nous ne pouvions pas atteindre le juste milieu nécessaire entre les idées de l'école communiste qu'elle devait être, et les conditions réelles dans lesquelles nous sommes obligés de la réaliser. Nous visons encore et toujours trop haut, peut-être prenons -nous la ligne de mire trop lentement. Il nous était difficile de descendre sur la terre du haut des cimes de notre communisme (1). » Et dans un autre exposé public, il explique : « Les programmes du Conseil Scientifique de l'État représentent un énorme bond en avant, mais leur réalisation s'est montrée difficile pour les élèves comme pour les maîtres, au-dessus de leurs forces. Actuellement, on révise ces programmes pour qu'il n'y ait pas de rupture entre l'idéalisme pédagogique et la vie scolaire réelle. Il faut remplacer l'or par le cuivre, se tenir plus près de la terre, année par année mener l'instituteur par les voies justes, et, en se basant sur la pratique,

(1) Voir A. Bem, *op cit.*, p. 476.

faire marcher en avant la pensée de la pédagogie communiste dans l'ensemble mondial (1). »

Il nous faut ici constater la fin d'une étape de la deuxième période de l'éducation soviétique. Elle a marqué, d'un côté, une défaite sur le terrain proprement pédagogique, par la retraite dans une certaine mesure des programmes jugés spécifiquement communistes, par la réintroduction des éléments de l'ancien système pédagogique et par la réduction momentanée du champ de propagande politique à l'école. A partir de la fin de 1926, on a commencé l'élaboration des nouveaux projets de réformes qui trouvèrent leur expression dans les programmes et les notes méthodiques de 1927.

b) Ce qui aux dirigeants de l'école sociétique avait semblé incompatible avec les programmes des années 1923-24, n'était pas exclu des programmes édités en 1927-28.

Les premiers programmes opposaient le système de complexe au système d'enseignement par matière et ils parlaient de la *méthode* des complexes comme d'une manière définie pour aborder l'étude de la réalité. Or, les programes de 1927 disent que le système des complexes ne nie pas la pratique de l'enseignement par matière et que l'indépendance des matières d'enseignement ne contredit pas les complexes, si cette indépendance ne se transforme pas en leur séparation complète. Ces programmes n'emploient plus le terme : « la méthode des complexes » (2).

Dans les programmes nouveaux de l'école unique du travail, la fameuse division en trois rubriques, nature, travail et société est abolie. L'enseignement par matière avec l'horaire des leçons déterminées, décrié auparavant, reprend place dans les programmes de l'école soviétique. Le « complexe », dans la mesure où il demeure encore dans les écoles du premier degré, a perdu son ancien sens, ce qui

(1) Voir A. Bem, *op. cit.*, p. 476.

(2) Voir A. P. Pinkiévitch, *op. cit.*, p. 93.

a permis à M. le prof. S. Hessen d'écrire qu'il « signifie déjà non la concentration de tous les éléments prédestinés à l'assimilation autour de l'idée abstraite de travail, comme la lutte des classes, mais seulement l'exigence sage que le travail des enfants par matière parte du milieu social et naturel qui les entoure (1) ».

Des idéologues de l'école soviétique tels que Mme Kroupskaïa et M. Blonski accusaient les nouveaux programmes de 1927 de n'avoir presque pas mentionné le mot « socialisme » et, par conséquent, de faire ainsi en sorte que les élèves quitteront les écoles sans posséder la doctrine communiste définie.

Mais il ne fallait pas exagérer la signification de cette retraite et ne pas tirer la conclusion que l'école a cessé d'être le moyen de transformation de la société dans le sens communiste.

Elle signifiait seulement que la tentative hardie de la doctrine communiste officielle en vue de trouver une méthode pédagogique propre a échoué et que le champ de propagande de l'école a dû se rétrécir. Mais la propagande politique y demeurait toujours. Elle a pris toutefois une nouvelle forme grâce à l'introduction spéciale de l'enseignement social communiste.

Cet enseignement social est la synthèse des connaissances et des habitudes sociales, c'est le moyen de préparer les enfants à accepter la doctrine communiste, à participer à l'action pratique et à la lutte pour le socialisme (2). L'éducation sociale et politique est menée également dans des conditions strictement déterminées, par la puissante organisation des jeunes pionniers et par la participation obligatoire des écoles aux fêtes révolutionnaires, comme celle de la révolution d'octobre, celle de Lénine, celle du premier

(1) S. Hessen, *Les visiteurs étrangers*, *op. cit.*, p. 10.

(2) Voir *Les programmes et les notes méthodiques de l'école unique du travail* (en russe), 2e édition, Moscou, 1927, p. 26.

mai. Sur les 175 jours de travail scolaire, 9 sont spécialement consacrés aux fêtes révolutionnaires (1).

M. John Dewey qui a visité la Russie Soviétique prendant deux mois des vacances d'été en 1928 et qui distingue aussi deux périodes dans l'évolution de l'école soviétique : la première jusqu'aux années 1922-23 et la deuxième pendant laquelle se produisit la réaction dans le sens marxiste, a aperçu également les changements de 1927-28 que nous venons d'indiquer.

Il explique ce revirement simplement par la bonne volonté des dirigeants soviétiques qui se sont rendu compte de leurs erreurs. M. S. Hessen trouve qu'une telle explication est trop simpliste et reproche à M. John Dewey de n'avoir pas utilisé l'analyse sociologique, préconisée par M. Dewey lui-même, pour étudier les facteurs réels qui ont obligé les communistes à changer dans une certaine mesure, leur politique scolaire. Et M. le prof. Hessen donne l'indication de ces facteurs : « 1° les besoins de l'État, en particulier celui d'avoir des spécialistes, déterminent un accroissement des exigences de l'enseignement supérieur qui a son tour exerce une pression sur l'école du deuxième degré et par son intermédiaire sur l'école primaire (p. 11) ; 2°) la pression sur l'école primaire des larges masses de la paysannerie exprimant de plus en plus ouvertement sa volonté ; 3°) le rôle grandissant des minorités nationales qui se préoccupent moins de l'implantation du communisme que de la préparation la plus rapide possible de leur classe intellectuelle ; 4° La résistance opiniâtre, bien que passive, du corps enseignant qui représente une proportion de 92 % d'éléments non communistes et qui, dans la mesure du possible, continue la tradition de la pédagogie sociale russe (2) ».

(1) *Ibid*, p. 19.

(2) S. Hessen, *Les Visiteurs étrangers*, *op. cit.*, pp. 11-12.

Nous laissons la responsabilité de la proportion des instituteurs non-communistes fixée à 92 o/o à l'auteur de l'article cité, M. S. Hessen.

c) La dépendance absolue de l'éducation soviétique des préoccupations du parti communiste et de la politique générale de l'État soviétique saute aux yeux.

La nouvelle politique scolaire de 1927-28 a été dans une large mesure un des effets de la Nouvelle politique économique, célèbre sous le vocable Nep, et dont l'essence consistait dans le rétablissement des éléments du capitalisme d'État pendant une certaine période de la dictature prolétarienne. La « Nep » a indirectement favorisé aussi l'action des autres agents modérateurs, comme ceux qu'a indiqués M. S. Hessen.

Mais en 1928, la Nouvelle politique économique a été reniée, et l'État soviétique s'est brusquement tourné vers un communisme 100 %, qui s'est exprimé par la mise à exécution du Plan quinquennal. « Or, le Plan quinquennal, écrit justement M. Anatole de Monzie, prévoit ce qu'il appelle « la Révolution culturelle ». Des cadres immenses

Établir une statistique d'une exactitude rigoureuse sur ce sujet dans les conditions actuellement données serait peut-être impossible. Mais en tout cas, l'élément communiste dans le corps enseignant, en Russie Soviétique, a été longtemps en minorité. Ce fait explique seulement la défiance du parti communiste à son égard. Cette défiance décroît et des avantages sont concédés au corps enseignant dans la mesure où il se renouvelle dans le sens voulu par le parti.

C'est seulement depuis le premier congrès des instituteurs (des 12-16 janvier 1925) que ceux-ci ont cessé d'être privés des droits de citoyen.

Le Décret du 25 août 1932 sur les programmes et le régime scolaire de l'école primaire et moyenne, constate la nécessité d'accueillir les enfants des instituteurs à l'égal des enfants d'ouvriers, dans les technicums, les écoles supérieures et les écoles techniques supérieures.

La traduction du texte de ce décret est empruntée à la *Vie Intellectuelle* du 25 novembre 1932, pp. 63-75, d'après les Izvestija du 29 août 1932.

Sur l'évolution de l'esprit des instituteurs, voir M. G. Zinoviev, *Le Corps Enseignant et la Dictature du Prolétariat* (Discours prononcé au Congrès des Instituteurs de l'U. R. S. S., janvier 1925) Paris, p. 15-20, ainsi que : *Le Syndicalisme Universitaire en Russie*, Paris 1925, Édition de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement.

d'ouvriers qualifiés seront créés. Des centaines de milliers d'ingénieurs et de techniciens seront formés. L'enseignement obligatoire, la multiplication des universités et des clubs, la construction des villes socialistes, la floraison des cultures nationales dans le cadre des Républiques autonomes, tous ces faits et bien d'autres doivent caractériser la révolution culturelle (1). »

L'activité scolaire dans une large mesure devient une partie organique du Plan quinquennal.

« Le XV[e] congrès du parti (2) et le XIII[e] Congrès des Soviets, écrit-on dans les comptes rendus officiels de l'activité du Commissariat de l'Instruction Publique, ont posé devant le pays les devoirs nouveaux de la reconstruction de l'économie générale, de l'industrialisation du pays et de la collectivisation de l'économie rurale. Le problème de l'éducation de l'homme nouveau — et — par là même — le problème des devoirs nouveaux de l'école furent posés dans leur plénitude devant les organes et les institutions de l'instruction populaire. Les buts politiques et la lutte encore plus animée des classes dans le pays, exigèrent l'association immédiate et décisive de l'école à la *construction socialiste* (p. 32), son entraînement à la lutte des classes et à la révolution culturelle (3). »

Sur le même plan d'ensemble avec la construction socia-

(1) Anatole DE MONZIE, *Petit Manuel de la Russie Nouvelle*, Paris, 1931, p. 278.

(2) En 1929.

En liaison avec la préparation du Plan quinquennal fut également promulguée, par le décret de juin 1928, l'enseignement général obligatoire de l'école de quatre ans pour les enfants qui dépassent huit ans. Le décret envisage la réalisation de ce but à partir de l'année scolaire 1930-1931.

On prévoit réaliser successivement, pendant la seconde période quinquennale, l'obligation de l'*école de dix ans* (au lieu de l'école de neuf ans, établie par le « Statut de l'Ecole Unique de Travail » de 1923).

(3) Voir, *Instruction publique dans R. S. F. S. R. vers 1929-30*, pp. 33-34. Édition d'État, Moscou 1930 (en russe).

liste et la création d'un type supérieur d'économie sociale, on éduquera aussi plus intensément un type nouveau d'homme, un homme à conscience collective, qui sera capable de résoudre dans le sens communiste les grands problèmes que pose la réalisation définitive de l'ordre prévu.

Toutes ces transformations dans la structure économique et sociale ainsi que dans la psychologie des hommes doivent amener fatalement les modifications des « superstructures », des mœurs, sciences, arts, philosophie, politique et religion, Voilà dans quel esprit doit se manifester la révolution culturelle (1).

Si les programmes scolaires parus en 1929–30 ne réintroduisent pas dans l'école la méthode des complexes et ne prétendent pas non plus inventer d'autres nouveautés pédagogiques spécifiquement communistes, s'ils se bornent à recommander et à accentuer la méthode du travail collectif en général (2), par contre, dans l'esprit du communisme 100 %, ils renforcent de nouveau les éléments politiques et l'intolérance à l'école. L'esprit de la période du communisme de guerre pénètre dans l'école. La préparation militaire y occupe une large place. La lutte antireligieuse devient de plus en plus intense.

« Les rectifications introduites, écrit-on dans les mêmes comptes rendus officiels, ont fait répondre nos programmes par comparaison à ceux de 1927, dans une plus large mesure, aux problèmes de la période de la reconstruction. Dans les programmes de l'année 1929 ont été introduites les matières : sur l'éducation antireligieuse et internationale

(1) Sur la *Révolution culturelle*, voir aussi chez M. Eug. Devaud : *La pédagogie scolaire en Russie soviétique*, pp. 133-176.

(2) La combinaison du *Plan Dalton* et de la *méthode du travail collectif* a abouti à la méthode dite de *brigade-laboratoire*. Voir sur ce sujet l'article de C. Dumont O. P. *La question scolaire en U. R. S. S.* et aussi le *Décret du* 25 *août* 1932. *sur les programmes et le régime scolaire de l'Ecole primaire et moyenne* (traduction du journal soviétique *Izvestija* du 28 août 1932) dans la *Vie Intellectuelle* du 25 novembre 1932, pp. 51-75.

et les moments de la participation de l'école à la construction socialiste y sont plus reflétés (1). »

A titre d'exemple, nous nous permettons de donner un extrait des programmes de 1930 où l'on indique la préparation des élèves de troisième année à la fête du premier mai :

« Le premier mai, Prolétaires de tous les pays, unissez-vous !

On doit faire savoir aux enfants du troisième groupe comment s'est formée la Première Internationale, l'activité de Marx et Engels et citer de petits extraits du manifeste communiste dont la fin se trouve dans le titre de cette grande fête des ouvriers. Dans la réunion solennelle consacrée à la fête du premier mai, les enfants exposent brièvement (p. 65) l'activité politico-sociale qu'ils ont déployée pendant la dernière année en s'efforçant de travailler selon les conseils de Lénine. Surtout, il faut souligner clairement l'entraînement de l'école à l'émulation socialiste, à la participation au mouvement des Kolkoses et à la défense du pays.

Pendant la préparation du premier mai, il est indispensable de raconter aux enfants comment, à présent, les États capitalistes se préparent à la guerre, la campagne enragée des popes étrangers et la persécution cruelle des communistes dans tous les pays.

Il faut aussi faire connaître aux enfants qu'en Chine les paysans et les ouvriers révoltés ont commencé à organiser des soviets, à chasser les propriétaires de leurs domaines et les capitalistes et que partout s'élèvent des vagues de grèves. Le monde ouvrier se prépare à la lutte contre les capitalistes. Il faut montrer à tous les violents que nous sommes forts et unis dans notre pays des Soviets. Elle est forte l'Union des travailleurs et des paysans » (2).

(1) *Op. cit.*, p. 34.

(2) *Les programmes de l'Ecole primaire.* La variante de ville. Commissariat de l'Instruction publique, Édition d'État, Moscou, 1930, pp. 65-66.

Voilà l'esprit dans lequel doit être éduquée obligatoirement toute la jeunesse de cet immense pays.

IV — Résumé. conclusion

Et ici après avoir examiné les étapes du développement de l'éducation soviétique, comme l'exemple le plus complet d'un monopole doctrinal, on peut résumer ainsi le caractère du système scolaire soviétique.

L'enseignement est la fonction exclusive de l'État dont le pouvoir appartient au parti communiste, qui sans aucun compromis, impose sa doctrine à toutes les institutions d'éducation. Les écoles privées n'ont pas le droit d'exister.

Des facteurs d'éducation tels que les parents et le corps enseignant ne jouent pas le même rôle que dans les systèmes scolaires des États démocratiques.

Si les parents sont invités à collaborer à l'activité scolaire c'est seulement dans la mesure où leur collaboration s'accorde et appuie les fins visées par le parti communiste.

Le projet de statut de l'École unique du travail en 1928, prévoit, au moins chaque trimestre, une réunion des parents, de tous les enfants fréquentant une école donnée. Mais ces réunions des parents ne peuvent avoir aucune influence sur l'esprit doctrinal de l'école. Elles-mêmes doivent subir la propagande des idées professées à l'école (projet du statut de 1928, article 41, *a*, *b*. *g*.).

Selon le statut, les réunions de parents, en cas de besoin, surtout dans les écoles plus grandes, peuvent élire des comités de collaboration, mais les membres de ces comités peuvent être élus seulement parmi les parents ayant le droit de vote politique (art. 42).

Les diverses organisations locales communistes — politiques, professionnelles, militaires — sont invitées à participer à l'action éducative de l'école et leurs délégués entrent dans les comités élus par les réunions des parents.

Le corps enseignant, de son côté, n'est libre que dans la

mesure où ses mouvements s'harmonisent avec la ligne générale de la politique du parti communiste que ce dernier exerce au moyen du pouvoir et des organes de l'État.

Le système scolaire soviétique, en accord avec le régime tout entier, est essentiellement dynamique. Comme nous l'avons vu le dynanisme s'y manifeste avec une énergie extraordinaire.

Dans ce régime où il n'y a ni séparation des pouvoirs, ni droit public tels que nous les concevons dans le sens de l'Europe occidentale, les principes et les formes de l'administration, ainsi que son exercice sont beaucoup plus mouvants que dans les régimes d'autres types. Pendant sa courte histoire scolaire, par comparaison avec celles des autres pays, l'organisation et les méthodes scolaires ont subi maintes transformations. Mais à travers celles-ci et les fluctuations de la politique scolaire du pouvoir soviétique, quelques éléments restaient stables et tout le reste se soumettait à ces éléments : ce sont les principes fondamentaux de l'éducation communiste, les aspiration générales et le souci constant du parti bolchéviste de sauvegarder son but révolutionnaire.

CHAPITRE II

SYSTÈME DE LA LIBERTÉ SCOLAIRE HORS DE L'ÉTAT

A. — Les conditions théoriques générales d'un système de la liberté

Toutes les écoles qui existent dans les divers pays, au point de vue de leur origine et de leur administration, peuvent se diviser en deux catégories : celles qui sont fondées et administrées par les pouvoirs publics des unités territoriales, telles que les États, les provinces, départements, communes ou villes, et celles qui sont fondées et administrées par les particuliers et les diverses associations.

Dans la langue pédagogique et législative, les premières s'appellent les écoles publiques, et les secondes, les écoles libres ou privées.

Ainsi, un des principaux traits des écoles libres par lequel elles se distinguent des écoles publiques, c'est leur origine, leur administration et leur direction privées.

Le sytème scolaire réalisé dans un Etat quelconque qui admet la fondation et l'existence des établissements d'enseignement et d'éducation libres, sous des conditions légales plus ou moins déterminées, est connu sous le nom de système de la liberté d'enseignement.

L'introduction ou l'existence de l'un ou de l'autre système scolaire n'est pas la résultante de l'action de facteurs accidentels. Et la politique scolaire, surtout dans les États modernes, fait partie intégrante de leur politique générale.

Les faits, surtout ceux de nos jours, nous permettent de

dire que si le monopole scolaire, par ses intentions, est la réalisation de la politique scolaire d'un groupe dominant exclusiviste qui se substitue plus ou moins directement à l'État, par contre, le système de la liberté scolaire tient compte de l'existence simultanée, au sein d'un même État, des individus et des groupements qui diffèrent par leurs caractères religieux, doctrinal ou ethnique.

Et si le monopole scolaire, comme nous l'avons déjà vu, est logique par rapport aux régimes autoritaires, on peut dire que de nos jours les conditions les plus naturelles et les plus favorables aux systèmes de la liberté scolaire se trouvent dans les régimes politiques à caractère démocratique.

La démocratie a aussi ses bases théoriques qui déterminent, grosso modo, les formes principales de sa réalisation dans les domaines politique et social. « La doctrine démocratique, écrit M. E. Giraud, a un fondement philosophique qui fait toute sa valeur. Elle repose sur la croyance en l'éminente dignité de la personne humaine. La démocratie a pour fin suprême l'individu dont elle veut d'abord sauvegarder les moyens de développer sa personnalité. Cette conception individualiste nous paraît être de l'essence de la démocratie (1) ».

La réalisation d'une telle doctrine dans l'organisation étatique de notre époque est grosse de conséquences. Si l'existence des religions prosélytiques, qui dépassent les cadres d'une nation, distingue notre âge de l'Antiquité (2), c'est, en Europe, par l'absence d'unité doctrinale qu'il diffère du moyen âge.

En effet, on peut affirmer qu'il n'y aujourd'hui aucune nation civilisée qui soit, par sa composition, homogène au

(1) E. Giraud, *La crise de la démocratie et les réformes nécessaires du Pouvoir législatif*, Paris, 1925, p. 43.

(2) Voir C. Bouglé, *Le principe des Nationalités et les Minorités Nationales*, p. 97, dans les *Publications de conciliation internationale*, 1929.

point de vue doctrinal. Les grands courants divergents de la pensée humaine, les principales doctrines sur l'homme, la vie et l'organisation de la vie humaine et de l'Univers, les « idéologies », qui, en allemand, s'appellent « Weltanschaungen », rivalisant ou luttant entre elles, sont des agents considérables de l'évolution spirituelle, sociale et politique de l'époque moderne.

Si les régimes autoritaires, comme le soviétisme russe ou le fascisme italien, où l'individu dans une grande mesure n'est que l'instrument des buts sociaux, se permettent selon leurs doctrines, d'exercer légitimement la contrainte, dans n'importe quel domaine de la vie publique, contre l'action des individus et des groupements ne partageant pas les opinions officielles, il est tout naturel que la démocratie fidèle à sa doctrine, prenne une position tout à fait autre et emploie des procédés différents en face de l'activité des individus et des collectivités.

« Elle travaillera au progrès moral de (p. 43) l'humanité, comme l'explique M. E. Giraud, mais elle réalisera cette tâche avec le concours des individus. Elle estime, en effet, que la puissance, la prospérité, la richesse, le règne de l'ordre même obtenus au moyen de la contrainte en domestiquant les volontés et en opprimant les consciences sont des fruits empoisonnés. Cette conception idéaliste qui fait fi jusqu'à un certain point de l'utilité repose sur la croyance en la valeur transcendante de l'homme. Cette croyance conduit à l'égalité de droit (1). »

L'État démocratique se trouvant en face de la diversité des croyances et en présence de sociétés professant des doctrines divergentes, résout ce problème par l'admission de leur coexistence et de leurs activités simultanées. En conséquence, l'État démocratique n'étant pas tributaire de la doctrine ou du vrai officiel et ne se préoccupant pas d'imposer une manière de voir ou un idéal quelconque exclu-

(1) E. Giraud, *op. cit.*, p. 43-44.

sif à la population, dans le domaine de la conscience, prend position en faveur de la tolérance et de la neutralité.

« La gloire de l'État moderne, écrit Paul LEROY-BEAULIEU ç'a été jusqu'à ce jour de laisser le champ libre à la controverse, à la variété des pensées et des actes dans la plupart des voies ouvertes à l'activité de l'homme : les lettres, les arts, les sciences, l'industrie, les groupements entre les individus (1) ».

A ce point de vue, par comparaison avec le caractère dynamique de la Constitution soviétique, les Constitutions des États démocratiques ont plutôt un caractère statique, comme le remarque M. D. WARNOTTE, « en ce sens que si elles protègent les activités de citoyens, elles ne commandent pas ces activités. Elles supposent qu'il s'exerce dans les sociétés tel ou tel genre d'activités, dont elles fixent aussi les limites ; elles s'abstiennent de proposer aux citoyens un but autre que l'ordre et le bien-être général (2) ».

Ainsi, l'État démocratique, avec ses libertés, sa tolérance et sa neutralité, telles sont les conditions les plus favorables à un système quelconque de la liberté d'enseignement.

Mais ce serait commettre une erreur que de croire qu'un système de la liberté scolaire existant dans un pays ou dans un autre est le produit d'une simple déduction théorique, des principes de la doctrine démocratique qui sont à la base du régime politique de l'un ou de l'autre État. De même que l'homme concret n'est pas seulement cet animal raisonnable dont parlent les définitions des philosophes, mais qu'il est doué d'une seconde nature façonnée par l'ensemble des conditions physiques, sociales et morales dans lesquelles il est né et il vit (3), de même, si le système de la liberté scolaire théoriquement se déduit des principes démocratiques, pratiquement, il reçoit sa forme réelle et son véri-

(1) Paul LEROY-BEAULIEU, *L'Etat moderne et ses fonctions*, IVe édition, Paris, 1911 p. 295.

(2) Daniel WARNOTTE, *op. cit.*, p. 454.

(3) Voir J. T. DELOS, *op cit.*, pp. 14-15.

table sens des conditions concrètes dans lesquelles il se réalise. Voilà pourquoi les principes de la liberté d'enseignement inscrits dans la législation des divers pays ne représentent pas les mêmes réalités et revêtent des formes variées.

Si on se place au point de vue de la position que l'État prend en face des institutions scolaires libres par rapport à celles de l'enseignement public, on peut discerner deux types de liberté scolaire. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction (1), ces deux types sont : les systèmes de la liberté scolaire hors de l'État et les systèmes de la liberté scolaire par l'État.

QUELQUES CONCEPTIONS SPÉCIFIQUES A UN SYSTÈME DE LA LIBERTÉ SCOLAIRE HORS DE L'ÉTAT

— Dans une nation contemporaine n'ayant pas de communauté d'idées, la formation de la volonté nationale générale et, dans une certaine mesure, de l'unité morale, est un des problèmes les plus vivants.

Si l'État démocratique, avec ses grands mouvements politiques, sociaux et religieux et avec son régime parlementaire, veut vivre et progresser, il doit, en effet, trouver la technique ou les formes par l'intermédiaire desquelles il pourra pousser par certains côtés communs, les tendances qui s'affrontent, à la formation de cette volonté générale qui va engendrer l'unité et la stabilité de l'État.

Le système scolaire de la liberté hors de l'État est une des solutions de ce problème.

Em. DURKHEIM en abordant cette question indique : « Mais, en dépit de toutes les dissidences, il y a dès à présent, à la base de notre civilisation, un certain nombre de principes qui, implicitement ou explicitement, sont communs à tous, que bien peu, en tout cas, osent nier ouvertement et en face : respect de la raison, de la science, des idées et

(1) Voir p. 8.

des sentiments qui sont à la base de la morale démocratique. Le rôle de l'État est de dégager ces principes essentiels, de les faire enseigner dans ses écoles, de veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorés des enfants, à ce que partout il en soit parlé avec le respect qui leur est dû (1). »

Dans le système dont il s'agit, l'État comprend son rôle à peu près dans le sens indiqué par E. Durkheim. N'ayant pas sa propre doctrine, il crée et développe l'enseignement public neutre et y fait enseigner dans ses établissements une doctrine morale plus ou moins communément admise.

Mais pour sauvegarder la liberté de conscience et contenter la catégorie de citoyens que la neutralité des établissements scolaires publics ne satisfait pas, l'État, sous certaines conditions légales et sous son contrôle, admet et tolère l'enseignement libre. En face des institutions libres, qui peuvent différer par leurs caractères religieux ou doctrinaux, l'État conserve également une position neutre.

Mais, à la base du système de la liberté hors de l'État, à cet égard, est placée la conception de la neutralité passive. L'État se contente de constater et de légaliser la fondation de différentes catégories d'établisssements scolaires libres, mais ne s'occupe pas de leur existence, et ne prête aucune aide positive à leur entretien. Toutes les charges de ces institutions sont laissées à leurs fondateurs et aux parents des élèves qui les fréquentent.

Aux reproches de ceux-ci qui doivent comme contribuables, en ce qui concerne l'enseignement, payer un double impôt, l'État répond qu'en proclamant la liberté, il n'est pas obligé de procurer les moyens de profiter de cette liberté. Ainsi, l'État qui admet la liberté de fonder une école libre, en vertu de cette conception démocratique qui est à la base du système scolaire en question, n'est point tenu de fournir l'argent nécessaire pour bâtir et entretenir l'école.

Si, en réalité, on oblige le père dont les enfants fréquen-

(1) Em. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, p. 62.

tent l'école libre, comme contribuable, à payer l'école publique dont il ne profite pas, « c'est exactement, écrit M. Guy GRAND, comme si on obligeait le contribuable à payer pour subventionner l'Opéra ou la Comédie, où pourtant il ne met jamais les pieds, ou pour entretenir les musées, même s'il n'aime pas les beaux-arts (1). » Et le même auteur explique : « Le contribuable paye pour l'enseignement public parce que c'est un service public. Les services publics sont l'affaire d'État, c'est-à-dire de budget national. »

« Les services publics sont alimentés par tous les contribuables, on ne peut pas se soustraire à cette nécessité. En retour les services publics doivent fonctionner correctement et blesser (p. 93) le moins possible la conscience. C'est ce que fait l'école laïque. Si l'on n'en veut pas, il faut assurément se résoudre à payer deux fois, mais le moyen de procéder autrement (2) ? »

Le régime scolaire français, par son développement et son état actuel est un exemple caractéristique des systèmes de la liberté hors de l'État.

(1) GUY GRAND, *Sur la Paix religieuse* (ouvrage collectif), Paris, 1922. p. 93

(2) *Ibid*, p. 93-94.

B. — Le système scolaire français

I. — La transformation de l'enseignement en fonction de l'État sous la grande Révolution

Le système scolaire français actuel est le produit d'une évolution historique. Le domaine scolaire en France depuis plus d'un siècle est l'arène des luttes âpres et incessantes, entre l'Église et les tendances des groupes plus ou moins hostiles que l'État représente de temps en temps. « On se représente communément les lois célèbres qui ont réglé l'enseignement en France au cours du XIXe siècle, écrit Alain Petit, comme une série de bulletins de victoire de l'Université contre l'Église ou inversement de l'Église contre l'Université (1) ».

Ces luttes datent de la Révolution. La situation scolaire, la position privilégiée et le rôle joué par l'Église dans ce domaine sous l'Ancien Régime, d'un côté, et le cours des événements de la Révolution, d'un autre côté, les rendirent inévitables.

Sous l'Ancien Régime il n'y avait pas de service public de l'enseignement. Il se développait sous la direction et le contrôle effectif de l'Église. La Révolution, en supprimant les corporations et les ordres religieux avec toutes leurs institutions scolaires, a écarté momentanément l'Église de l'école et a fait de l'enseignement une fonction de l'État. Mais l'opinion, comme le remarque M. Otto Völker (2),

(1) Alain Petit, *L'Évolution de la Législation Française en matière de l'enseignement*, Paris 1924, p. 1.

(2) Voir Otto Völker, *Das Bildungswesen in Frankreich*, Berlin, 1927, pp. 11-12.

d'une grande partie du public, a été préparée à cet état de choses pendant la période qui a précédé la Grande Révolution. La conception de la neutralité religieuse de l'État exposée déjà par Thomas MORUS (1480-1535) dans *Utopia*, peu à peu pénétrait les théories du droit naturel. MILTON (1608-1674), le premier avait développé sur la base des confessions protestantes, le principe de la séparation de l'Église et de l'État. BAYLE (1647-1706) discutait l'idée de tolérance et LOCKE proposait une séparation des pouvoirs civils et ecclésiastique plus rigide que celle de MILTON.

Le libéralisme politique avait définitivement accepté la thèse de la séparation de l'État et de l'Église.

Les philosophes la réclamaient. « A vrai dire, écrit COMPAYRÉ, ce qui domine toute la pédagogie du dix-huitième siècle, c'est l'idée de la sécularisation nécessaire de l'instruction. Gallicans résolus comme La Chalotais ou Rolland, libres penseurs intrépides comme Diderot ou Helvetius, tous croient et proclament que l'instruction publique est une affaire civile, « une œuvre de gouvernement », comme disait Voltaire ; et tous veulent substituer des maîtres laïques aux maîtres religieux, et ouvrir des écoles sur les ruines des écoles monacales (1) ».

La Révolution pour la première fois a mis ces idées en valeur. Dans ses tentatives et ses projets d'organisation. scolaire, on rencontre dans une large mesure les racines du système scolaire français actuel.

Les grandes Assemblées révolutionnaires se sont préoccupées de la reconstitution générale de l'enseignement. Divers projets y furent élaborés et présentés, dont le plus célèbre est celui de Condorcet qui exerce encore une influence sur l'organisation scolaire de nos jours.

La Révolution a proclamé le droit de tout homme à l'instruction et elle a envisagé l'enseignement comme un

(1) Gabriel COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, t. II, Paris, 1879, p. 233.

devoir de l'État envers les citoyens. En outre, aux hommes de la Révolution il semblait que l'instruction avait suffisament d'importance politique et sociale pour l'État lui-même, pour qu'elle pût être la fonction de l'État et devenir un service public.

Les dispositions générales réglant l'instruction entrèrent dans les Constitutions révolutionnaires. « Il sera créé et organisé, dit la Constitution de 1791, une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. »

La Convention consacra à l'organisation de l'enseignement tout un titre dans la Constitution de l'An III (1795). « On y inscrivit, écrit Liard, tout d'abord l'obligation absolue pour l'État de pourvoir lui-même et de veiller à l'éducation nationale ; ..... On écarta des écoles publiques toute ressemblance même lointaine avec les corporations du régime déchu et toute tentative de se considérer comme des corps indépendants dans l'État, en leur interdisant tout rapport de subordination entre elles et tout lieu de correspondance administrative ; créées par l'État, entretenues par lui, vouées exclusivement à son service, elles ne devaient relever que de lui (1). »

Mais, en faisant de l'instruction une fonction d'État, la la Constitution de l'An III n'en faisait pas un monopole d'État. Elle reconnaissait que tous les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres, pour concourir au progrès des sciences, des lettres et des arts (art. 300).

Dans toutes les communes devaient être créées des écoles primaires publiques, dans chaque département des écoles normales et, enfin, des écoles pour l'enseignement secondaire et supérieur.

(1) L. Liard, *L'Enseignement supérieur en France*, t. I, Paris, 1888, pp. 238-239.

Mais l'enseignement public qui pendant la Révolution semblait être bien organisé théoriquement, l'était beaucoup moins bien en fait. Les écoles libres qui se sont constituées après la loi de brumaire An IV lui firent une concurrence désastreuse. On peut dire avec M. Otto Völker que « la Révolution qui était si riche en idées, était d'autant plus modeste dans leur réalisation pendant ces années troubles de l'histoire française (1) ».

Et si la Révolution fit de l'enseignement une fonction d'État et laïcisa momentanément l'enseignement public, c'est seulement sous le premier Empire que fut établi le régime administratif étatiste, qui a servi de base à l'organisation actuelle du système scolaire français.

II. — L'origine et le destin de l'Université

La période du monopole scolaire complet

Si les hommes de la Révolution avaient envisagé en premier lieu l'enseignement comme un devoir de l'État envers les citoyens, Napoléon y voyait avant tout l'intérêt de l'État et celui du souverain. Le principal rôle de l'éducation nationale devait être d'assurer la sécurité et de renforcer la puissance de l'État, dirigé par la dynastie napoléonienne. Après la Terreur et l'anarchie qui la suivit, il lui semblait que l'enseignement abandonné à lui-même et maître de ses doctrines pouvait devenir un danger public.

Sous le Consulat déjà, l'enseignement fut organisé selon les principes généraux qui présidaient à l'organisation de l'État tout entier. La nécessité générale pour l'État de barrer la route aux abus du passé, pesait aussi sur l'organisation de l'enseignement. Selon l'opinion officielle d'alors, les écoles doivent être les établissements *de* l'État et non des établissements *dans* l'État, elles doivent recevoir de lui

(1) Otto Völker, *op cit.*, p. 13.

leur tâche et leurs règles et être partout les mêmes, si l'enseignement est une fonction de l'État.

Ces tendances trouvèrent leur plein développement et leur réalisation sous le Premier Empire. Napoléon Ier, par la loi du 10 mai 1806, décidait qu'« Il sera formé, sous nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire ». Le décret impérial du 17 mars 1808 lui donna sa constitution.

L'enseignement comprenait trois degrés :

L'enseignement supérieur, donné par les Facultés, l'enseignement secondaire donné dans les lycées impériaux ou dans les collèges communaux, et l'enseignement primaire.

En raison de son importance pour le régime, l'enseignement secondaire constituait la partie centrale de l'Université. L'Empereur se préoccupait moins de l'enseignement primaire. Il restitua aux Frères de la Doctrine Chrétienne, leur ancienne prédominance, sur l'École primaire, en raison de leur longue tradition pédagogique, de la charge peu élevée de cet enseignement pour le Trésor, et des facilités de surveillance qu'il entraînait.

L'Université se divisait en 27 académies (autant que de Cours d'appel). Chaque académie comprenait des établissements scolaires de tous les degrés et était dirigée par un recteur, assisté d'un ou de plusieurs inspecteurs d'académie et d'un conseil académique.

A la tête de l'Université se trouvait le Grand Maître, nommé par l'Empereur, et assisté d'un conseil.

L'enseignement était uniformisé jusque dans ses plus petits détails, par l'organisme central.

La liberté de l'enseignement était supprimée.

Aucun établissement, sauf les séminaires ecclésiastiques, ne pouvait être organisé hors de l'Université et sans l'autorisation du Grand Maître.

Ce qu'il y a de vraiment original, dans la conception

de l'Université, comme l'indique Liard (1), c'est l'intention de l'Empereur de transformer en une véritable corporation publique ce qui n'était encore qu'une administration publique. Napoléon voulait donner à cette administration, qui n'était avant lui qu'une hiérarchie de fonctionnaires, l'unité morale, l'unité de doctrine et l'unité d'inspiration.

Connaissant la force énorme de l'éducation, Napoléon voulait se servir de ce système absolutiste comme d'un instrument de règne et de direction de l'opinion publique.

« Personne ne fut satisfait, écrit M. Serges Hessen, de cette organisation. De toutes les créations napoléoniennes, elle est sans doute la seule à avoir contre elle l'unanimité des amis et des ennemis de la Révolution. Elle semblait donc devoir n'être qu'éphémère. Or, elle a survécu à son créateur et s'est trouvée être pendant près d'un siècle, à la base de l'organisation universitaire française. C'est un des plus grands paradoxes de l'histoire universelle (2). »

* * *

Si après la chute de Napoléon, au début le gouvernement de la Restauration avait l'intention de supprimer l'Université et son monopole, il renonça vite à cette idée et, après lui avoir fait subir quelques modifications administratives, il essaya d'adapter l'Université à son profit. « L'Université n'est autre chose (p. 106), déclara à la Chambre (le 25 février 1817) Royer Collard, au nom de la Commission de l'Instruction publique, que le gouvernement appliqué à la direction universelle de l'Instruction publique ; elle a été élevée sur cette base fondamentale que l'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'État (3). »

(1) Voir L. Liard, *op cit.*, p. 68.

(2) Serges Hessen, *L'État et l'organisation de l'enseignement en France et en Angleterre*, article dans *Archives de philosophie du droit et de Sociologie juridique*, nos 3-4, 1931, p. 423.

(3) Cité par Emile Barret, *La Doctrine de l'Église catholique en*

En même temps, pendant la Restauration, l'Université était soumise à l'influence de la hiérarchie ecclésiastique. Les évêques avaient un droit de surveillance sur l'enseignement. Quand la charge de Grand Maître (le 27 juin 1821) fut rétablie, elle fut même confiée à un ecclésiastique, Mgr FREYSSINOUS.

L'Université de la Restauration avec son monopole rencontra une vive opposition parmi les libéraux et les catholiques.

Les premiers craignant la mainmise cléricale sur l'enseignement, comme sous l'Ancien Régime, réclamaient la liberté de l'enseignement en face de l'État qui s'était lié à l'Église.

Les catholiques reprochaient à l'enseignement public de cacher l'athéisme et l'immoralité derrière un cléricalisme de façade. « Il existe en France, écrivait LAMENNAIS dans le *Drapeau blanc* (le 22 août 1823) des maisons soumises d'une façon plus ou moins directe à l'Université et où les enfants sont élevés dans l'athéisme pratique et la haine du christianisme (1). »

La campagne menée par le libéral Benjamin CONSTANT (dans le *Mercure de France*, en 1817) et l'abbé LAMENNAIS (dans le *Conservateur*, en 1818) contre le monopole universitaire devenait de plus en plus violent, surtout à la fin de la Restauration.

L'opinion publique était favorable à la liberté et on pouvait prévoir que le gouvernement allait se résigner à modifier la situation de l'Enseignement, c'est ce qui se produisit, partiellement, après la Révolution de 1830, sous la Monarchie de Juillet.

matière d'enseignement public. Étude sur la législation scolaire de la France, Paris, 1912, pp. 106-107.

(1) Cité par E. BARRET, *ibid.*, p. 108.

III. — Les étapes de la liberté scolaire

1. *La liberté de l'enseignement primaire.*

La loi Guizot de 1833.

La Révolution de juillet a donné une nouvelle orientation au développement du système scolaire français. La Charte de 1830 promettait d'introduire le principe de la liberté de l'enseignement dans la législation. Mais le monopole et l'étatisme étaient trop fortement implantés depuis un quart de siècle pour que l'Etat pût facilement s'y résigner. La lutte pour conquérir la liberté de tous les degrés d'enseignement devait durer encore presque un demi-siècle.

En attendant la réalisation des principes de la Charte, les règlements antérieurs gardaient leur force.

Les adversaires de l'état de choses existant s'impatientaient. Enfin les catholiques qui se groupaient autour de l'*Avenir* (Lamennais, Montalembert, Lacordaire, etc.), décidèrent d'agir. « La liberté se prend et ne se donne pas », écrivaient-ils dans le prospectus de l'école qu'ils allaient fonder (1). En effet, le 9 mai 1831, en violation des lois en vigueur, fut ouverte une école libre. Le lendemain l'école était fermée par les autorités et les fondateurs poursuivis devant les Tribunaux.

La liberté tant désirée et promise par la Charte fut enfin accordée pour l'enseignement primaire, par la loi Guizot du 28 juin 1833.

La nouvelle loi distinguait les écoles primaires publiques et les écoles primaires privées.

La loi de 1833, qui d'une manière très efficace a fortifié l'enseignement primaire public en le transformant en un service public réel, a permis l'organisation de l'enseigne-

(1) Voir Léonce Celier, *Le procès de l'École Libre,* Paris 1931, p. 28.

ment libre qui, au cours du XIXe siècle, est devenu une puissance qui pouvait rivaliser avec l'enseignement public.

Tout majeur de 18 ans, muni de certificats de capacité et de moralité, avait le droit de fonder une école. La loi prévoyait l'inspection d'État sur des écoles privées seulement en ce qui concerne les bâtiments scolaires, l'hygiène et la moralité générale obligatoire pour toutes les écoles, sans exception.

Cette loi était la première victoire des adversaires du monopole. Les autres promesses de la Charte dans le domaine scolaire ne furent pas tenues, mais la voie était ouverte aux autres réformes dont la réalisation fut réservée, à la deuxième et à la troisième Républiques.

2. *La liberté de l'enseignement secondaire. Loi Falloux de 1850.*

Le principe de la liberté de l'enseignement fut également inscrit dans la Constitution républicaine de 1848. Son article 9 disait : « L'enseignement est libre ; la liberté d'enseignement s'exerce sous des conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois et sous la surveillance de l'État. »

La grande réforme de l'enseignement secondaire en faveur du principe de liberté, prévu par la Constitution, fut réalisée par la loi du 15 mars 1850, connue sous le nom de loi Falloux. Le monopole cessait d'exister dans l'enseignement secondaire.

La loi permettait à tout Français âgé de 25 ans, muni du diplôme de bâchelier et ayant accompli un stage de cinq ans, comme professeur ou surveillant, dans un établissement d'enseignement secondaire public ou libre, d'ouvrir un établissement d'enseignement secondaire.

Les élèves des établissements libres pouvaient se présenter aux examens dans les mêmes conditions que ceux des

établissements publics, et devant les mêmes jurys. L'inspection d'État portait sur les dispositions générales de l'enseignement concernant les conditions extérieures des écoles libres.

L'État, les départements et les communes pouvaient prêter appui aux établissements secondaires libres en leur fournissant des subsides. Toutefois, les subventions qui leur étaient accordées ne devaient pas dépasser le dixième de leurs dépenses totales.

La loi Falloux a apporté aussi des modifications importantes à l'organisation administrative de l'Université qui cessait d'être une corporation autonome ayant des biens et une personnalité civile. Le Grand Maître a été remplacé par le Ministre de l'Instruction publique qui depuis lors dirige l'enseignement.

Une académie était formée par département et chacune d'elles avait un Conseil.

On remplaça le Conseil de l'Université par le Conseil Supérieur de l'Instruction publique, composé des représentants des grands corps sociaux et présidé par le Ministre lui-même.

La réforme de 1850 modifia dans une légère mesure l'organisation de l'enseignement primaire. Une des seules innovations importantes qui subsiste encore de nos jours, est l'attribution aux préfets du rôle de nomination des instituteurs publics. L'école primaire était destinée aussi à servir de défenseur de la société contre la Révolution.

La loi Falloux est la loi la plus favorable que les catholiques aient connu en ce siècle (Anatole Leroy-Beaulieu) (1).

Elle leur convenait à deux points de vues :

1° D'abord quant à l'enseignement public : l'école primaire était soumise au contrôle religieux respectif des ministres des différents cultes ; aussi l'Église était large-

(1) Voir Alain Petit, *op. cit.*, pp. 115-116.

ment représentée dans le Conseil Supérieur de l'Instruction publique et les conseils académiques ;

2° Quant à l'enseignement libre, ce sont les catholiques qui en profitaient dans la plus large mesure.

Ils étaient beaucoup plus riches en moyens d'action, comparativement aux groupements de l'esprit laïque. Leurs congrégations religieuses avaient les ressources en argent et en personnel nécessaires pour obéir aux conditions imposées par la loi.

Néanmoins les catholiques de l'extrême droite s'opposaient avec toute la force de leurs énergies à la loi de 1850. Louis Veuillot entreprit une campagne violente contre elle dans l'*Univers*. « Qu'il soit bien entendu, en tout cas, écrivait-il au lendemain du vote définitif, que nous ne sommes pas de ceux qui l'ont voulue, que nous l'avons combattue depuis le premier jusqu'au dernier jour et dans son principe et dans son ensemble et dans ses détails (1). » A ses yeux, c'était un pacte avec le mal. Montalembert, le grand protagoniste de la loi Falloux, fut l'objet de vives accusations. Il fallut l'intervention du Pape en faveur de la loi, pour arrêter les mouvements hostiles au sein des catholiques.

Cette loi fut non moins ardemment combattue par la gauche. Aux yeux des libéraux, la liberté envisagée par la loi Falloux n'était qu'une apparence de liberté, ne limitant l'intolérance scolaire qu'extérieurement. Et ils se mirent à considérer les revendications des catholiques en faveur de la liberté *de* l'enseignement, comme un mouvement de réaction contre la liberté *dans* l'enseignement.

Nous laissons de côté ces discussions. Ce que nous essayons de mettre en valeur ici, c'est le grand principe de la liberté de l'enseignement secondaire qui, pour la première fois, introduit dans la législation française, malgré

(1) Cité par Em. Barret, *op cit.*, p. 127.

les vicissitudes et les influences divergentes des autorités publiques, subsiste encore de nos jours.

L'œuvre entreprise en 1833, poursuivie en 1850, fut achevée seulement sous la Troisième République.

3. *La liberté de l'enseignement supérieur. Lois de 1875, de 1880 et de 1896.*

La préparation et le vote de la loi qui a accordé la liberté de l'enseignement supérieur furent précédés de longues discussions et d'amples polémiques où deux conceptions de la liberté scolaire s'affrontèrent.

D'après les uns, la solution du problème devait consister à introduire la liberté dans les établissements d'enseignement supérieur, où pourraient s'affronter sans entraves « doctrine contre doctrine, système contre système, méthode contre méthode, chaire contre chaire ». La liberté de l'enseignement supérieur ainsi comprise « n'eût pas été, comme écrit L. LIARD, pour tout citoyen le droit d'ouvrir une école de hautes études, mais le droit pour toute tête bien munie de prendre part à l'enseignement public » (1). C'était l'opinion exposée par Renan et soutenue avec plus ou moins de ferveur par les gens à tendances libérales.

Mais, dans la réforme souhaitée, la science n'était pas seule en cause. En réalité, la liberté était réclamée plutôt au nom de la foi et de la conscience qu'à celui de la science. Les catholiques, aux doctrines religieuses et morales définies, demandaient le droit d'avoir des établissements qui leur soient propres et où ils puissent éduquer la jeunesse intégralement dans le sens de leur doctrine, et, dans une certaine mesure, soustraire les jeunes gens aux dangers qui pourraient menacer leurs âmes. Leur intérêt n'était pas de faire proclamer la liberté dans l'enseignement où le maître

(1) L. LIARD, *op. cit.*, tome second, p. 306.

aurait joui du droit d'enseigner ce qu'il tient personnellement pour vrai, mais une liberté d'enseignement dans laquelle les individus et les associations, sous certaines conditions légales, auraient le droit de fonder des écoles d'enseignement supérieur où ils pourraient enseigner et éduquer la jeunesse conformément à leurs principes et à leur esprit.

Dans la commission qui a préparé le projet de réforme et ensuite dans le Parlement, cette deuxième conception de la liberté de l'enseignement supérieur a prévalu.

La loi du 12 juillet 1875 consacra le principe de la liberté de l'enseignement supérieur et, en même temps, abolissant définitivement le monopole, institua en France la liberté de l'enseignement à tous degrés.

Cette loi permettait à tout Français de 25 ans ou à une association légalement fondée d'ouvrir un établissement d'enseignement supérieur. Si cet établissement réunissait un nombre de professeurs qualifiés égal à celui de la Faculté d'État, il pouvait prendre le nom de Faculté libre. Lorsqu'un tel établissement comprenait trois Facultés libres, il pouvait prendre le nom d'Université libre.

Pour l'obtention des grades, les élèves des Facultés libres pouvaient se présenter devant les Facultés d'État ou, s'ils le préféraient, devant un jury mixte, composé de professeurs ou d'agrégés de l'État et de professeurs libres, sous la présidence d'un membre de l'enseignement public.

Quelques années plus tard, sur la proposition de Jules Ferry, la loi de 1880, tout en laissant subsister le principe de la liberté de l'enseignement supérieur, en rétrécit les limites. Cette loi enleva aux établissements libres le droit de porter le nom d'Université et supprima les jurys mixtes. *Ipso facto*, l'État a reconquis le monopole de la collation des grades universitaires.

La nouvelle réforme de l'enseignement supérieur de 1896, qui réunit les Facultés isolées dans des Universités conçues comme des institutions de recherche et de synthèse, et qui dota ces dernières de la personnalité juridique et d'une

large autonomie, renforça la liberté scolaire dans le sens de la liberté *dans* l'enseignement.

Ainsi « la Réforme universitaire, comme écrit M. Serges Hessen, c'est non seulement la liberté en face de l'État, mais c'est aussi l'autonomie positive de l'enseignement. L'État doit alors considérer l'instruction publique comme un devoir et une fin, et non comme un moyen d'assurer sa domination. Les professeurs de droit public français considèrent, avec juste raison, cette réforme comme un tournant dans l'organisation universitaire française (1). »

IV. — La dernière phase du développement du système scolaire français

1. *Les causes extérieures et l'esprit des réformes scolaires sous la Troisième République*

Le système scolaire actuel, au point de vue doctrinal, est l'œuvre de la Troisième République.

Le principe de la liberté de l'enseignement subsiste toujours dans la législation française, mais les réformes capitales de l'enseignement primaire public de cette période et la suppression des congrégations eurent de profondes répercussions sur l'enseignement libre.

La situation de la politique générale exerça une influence décisive sur l'esprit des réformes.

La Troisième République qui, en fait, existait depuis la guerre de 1870, fut consacrée au point de vue légal, par les lois Constitutionnelles de 1875, mais seulement à une voix de majorité. En majorité, le clergé et les catholiques de cette époque, étaient partisans du retour à la monarchie.

Depuis les élections de 1876, triomphe définitif des répu-

(1) Serges Hessen, *op. cit.*, p. 425.

blicains, l'évolution politique du pays poursuivait son mouvement vers la gauche.

L'école qui, depuis la Grande Révolution, subissait tous les flux et reflux de la politique générale, allait les subir une fois de plus. Il lui fallait s'adapter à l'esprit nouveau. Les réformes scolaires devenaient inévitables. Les républicains voulaient éduquer les nouvelles générations par l'école publique pour garantir l'avenir de la République.

L'Église, qui à leurs yeux, était l'adversaire de la République, devait être écartée de l'enseignement public. Ses congrégations enseignantes seront supprimées. En sauvegardant le principe de la liberté de conscience, ils tolèreront la liberté de l'enseignement, mais ils proclameront la gratuité et la laïcité de l'enseignement primaire public, commun aux enfants de tous les cultes et de toutes les croyances.

En sécularisant l'enseignement, les républicains croyaient agir dans la logique et dans l'esprit de la tradition française et de l'évolution de la vie scientifique. « Il y a cent ans, disait Jules FERRY à la Chambre, on a sécularisé le pouvoir civil. Il y a deux cents ans les plus grands esprits du monde, DESCARTES, BACON, ont sécularisé le savoir humain, la philosophie. Nous, aujourd'hui, nous venons suivre cette tradition, nous ne faisons qu'obéir à la logique de ce grand mouvement commencé il y a plusieurs centaines d'années, en vous demandant de séculariser l'école (1). »

Ces dispositions seront bientôt introduites dans la législation et dans la pratique.

2. *Le régime de l'enseignement public*

Dès l'arrivée de Grévy à la présidence, les dirigeants de la politique scolaire de la Troisième République, sous la

(1) Cité par Alexandre ISRAËL, *L'École de la République*, Paris 1931, p. 128.

direction de Jules Ferry et de Paul Bert, se sont mis à l'œuvre pour réorganiser l'enseignement primaire.

La loi du 16 juin 1881 établit la gratuité de l'école primaire publique. La loi du 28 mars 1882 proclama l'obligation scolaire et la neutralité de l'école publique. La religion est écartée de l'enseignement. La loi du 30 octobre 1886 laïcisera le personnel enseignant.

Jules Ferry, principal réalisateur du programme scolaire républicain et anticlérical, liait le principe de l'obligation scolaire à celui du droit de tout enfant à l'instruction proclamé par la Grande Révolution. La gratuité et la neutralité, selon lui, découlaient de l'obligation scolaire.

Mais, comme le remarque M. S. Hessen (1), tous ces principes de réformes étaient conçus par Jules Ferry dans le sens du libéralisme classique, qui était déjà en processus de transformation dans l'esprit démocratique. L'obligation scolaire pour lui signifiait le droit de la société d'exiger de chaque citoyen un minimum d'instruction égal pour tous. La gratuité était le droit de tout citoyen de recevoir de la Société, représentée par l'État, ce minimum. La neutralité n'était rien d'autre qu'une synthèse générale et abstraite de ces deux droits qui devait être obtenue par l'exclusion de l'enseignement de tous les éléments qui séparent les citoyens les uns des autres. Ainsi, une égalité abstraite et générale, une égalité dans l'uniformité, tel était le schéma philosophique de cette théorie classico-démocratique de la neutralité.

Ces réformes touchaient peu la structure historique de l'Université et l'organisation administrative de l'enseignement primaire. Le système restait toujours étatiste et centralisateur, dépendant étroitement du pouvoir central.

Les lois de 1880, de 1886 et 1891 réorganisèrent le Con-

(1) Voir Sergius Hessen, *Staat und Schulwesen in Frankreich vom Beginn des* 19 *Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, dans la revue *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterichts*, Berlin, 1931, Heft. 2, p. 137.

seil supérieur de l'Instruction publique, les conseils académiques et les conseils départementaux. Les membres de ces Conseils, élus par le corps enseignant et les grands établissements scientifiques, sont en majorité par rapport aux membres désignés par les administrations centrales ou locales. Il n'y a aucune représentation des organisations à caractère religieux.

*
* *

Le centre de gravité des réformes établissant le régime nouveau de l'enseignement public sous la Troisième République se trouve dans l'esprit qu'elles introduisaient à l'école publique. C'est la neutralité de l'enseignement public, comprise dans le sens de laïcité, qui a provoqué la lutte autour de l'école publique.

Selon la conception des auteurs de ces lois, la laïcité signifie : l'indépendance de l'école à l'égard de toute autorité et de tout pouvoir religieux ; l'exclusion complète des ecclésiastiques et des religieux du personnel enseignant ; le remplacement de l'enseignement de la religion par celui de la morale et de l'instruction civique.

En réalisant la neutralité et la laïcité, les promoteurs des réformes se défendaient d'agir contre l'Église et la religion, en tant que manifestations de la conscience d'une grande partie de la population française. Ils prétendaient n'engager la lutte que contre le catholicisme politique, dans une bataille anticléricale, mais non antireligieuse. Ils tâchaient d'exposer cette conception officielle de la neutralité dans des déclarations solennelles et des documents légaux.

« Alors que nous discutons une loi, disait Paul Bert à la Chambre (le 4 décembre 1881), qui peut frapper de peines assez sévères le père de famille s'il n'envoie pas son enfant à l'école, en présence de cette situation que c'est, dans l'immense majorité des cas, l'école publique qui devra

s'ouvrir à l'enfant, il nous a paru indispensable d'affirmer au père de famille que rien ne sera enseigné dans cette école qui puisse porter atteinte à la liberté de conscience de son enfant comme à la sienne propre (1). »

De son côté, Jules Ferry, avec plus d'énergie encore affirme la même chose au Sénat (le 16 mars 1882) : « Le premier devoir du législateur qui institue l'école neutre, notre devoir à tous, le devoir du Ministre et du Gouvernement (p 145) qui feront appliquer cette loi, sera d'assurer de la manière la plus scrupuleuse et la plus sévère la neutralité de l'école. Si, par conséquent, un instituteur public s'oubliait assez pour instituer dans son école un enseignement hostile, outrageant contre les croyances religieuses de n'importe qui, il sera aussi sévèrement et aussi rapidement réprimé que s'il avait commis cet autre méfait de battre ses élèves ou de se livrer contre leur personne à des sévices coupables (2). »

Le respect du sentiment religieux et la reconnaissance du droit supérieur du père de famille, en matière d'éducation, sont proclamés de nouveau par Jules Ferry dans la circulaire du 17 novembre 1883, adressée aux instituteurs publics, où il donne même certains critères de la neutralité : « Vous êtes l'auxiliaire et à certains égards, les suppléants du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez qu'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de morale commune ; avec la plus grande réserve dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge. Si parfois, vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il

(1) Cité par Em. Barret, *op. cit.*, p. 145.
(2) *Ibid*, pp. 145-146.

se trouve, à votre connaissance, un seul homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait, de bonne foi, refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire... (1). »

Voilà la conception officielle de la neutralité de l'école publique française, telle qu'elle doit être pratiquée.

Sans doute, et il n'est pas nécessaire de le démontrer, réaliser la neutralité ainsi comprise est beaucoup plus compliqué que de proclamer des principes. S'il est difficile d'atteindre ce but, même en agissant avec toute la loyauté nécessaire, la violation de la neutralité devient inévitable, si l'on rencontre de la négligence ou de la malveillance du côté des maîtres ou des dirigeants de la politique scolaire.

Depuis sa proclamation, la neutralité de l'école publique française a été l'objet d'incessantes discussions, de multiples plaintes et de nombreux conflits.

On se rappellera ici avec à-propos le système scolaire soviétique qui nie le principe de la neutralité lui-même et l'impossibilité pratique de sa mise en action en le traitant comme un mensonge de la bourgeoisie. Une autre grande doctrine, celle de l'Église, combat également l'école neutre dans son principe et dans sa réalisation, pour d'autres motifs.

Dans l'encyclique spéciale à l'éducation, le Pape Pie XI, confirmant les déclarations de ses prédécesseurs et l'hostilité des catholiques contre l'école neutre, écrit : « De là ressort nécessairement que l'école dite *neutre* ou *laïque*, d'où est exclue la religion, est contraire aux premiers principes de l'éducation. Une école de ce genre est d'ailleurs pratiquement irréalisable, car en fait, elle devient irréligieuse. Inutile de reprendre ici tout ce qu'ont dit sur cette matière nos prédécesseurs, notamment Pie IX et Léon XIII,

(1) *Ibid.*, p. 148.

parlant en ce temps où le laïcisme commençait à sévir dans les écoles publiques. Nous renouvelons et confirmons leurs déclarations et avec elles, les prescriptions des sacrés canons : la fréquentation des écoles non catholiques ou neutres ou mixtes (celles à savoir : qui s'ouvrent indifféremment aux catholiques et non catholiques, sans distinction) doit être interdite aux enfants catholiques ; elle ne peut être tolérée qu'au jugement de l'Ordinaire, dans des circonstances bien déterminées de temps et de lieu et sous de spéciales garanties (1). »

Si les catholiques acceptent parfois la neutralité de l'école, ce n'est jamais comme une solution conforme à leurs principes, mais comme une nécessité sociale ou comme un moindre mal, autrement dit, ils ne l'admettent pas *en thèse*, mais seulement *en hypothèse*.

Parmi les partisans de l'école publique laïque, à côté de ceux qui croient sincèrement à la neutralité scolaire, comme à la solution la plus juste, pour une nation divisée sur le terrain doctrinal, il y en a pour lesquels l'établissement de la neutralité n'était qu'une manœuvre tactique, qu'une étape pour atteindre l'école antireligieuse. René VIVIANI en donne un témoignage frappant : « Et quelle politique, écrit-il, que celle de ces ministres qui, en voyage, mettent à mort cette neutralité et, à la tribune sur quelque interpellation qu'ils jugent périlleuse, l'invoquent comme la suprême loi....

Elle est, elle fut toujours un mensonge. Certes, elle fut peut-être un mensonge nécessaire lorsque l'on forgeait, au milieu des impétueuses colères de la droite, la loi scolaire...

Le passage à franchir était périlleux ; c'était beaucoup déjà que de faire établir une instruction laïque et obligatoire. On promit cette chimère de la neutralité pour ras-

(1) Encyclique de S. S. Pie XI (31 décembre 1929). *L'éducation chrétienne de la jeunesse*, Paris, Maison de Bonne Presse, p. 26.

surer quelques timidités dont la coalition eût fait obstacle au principe de la loi. Mais Jules Ferry avait l'esprit trop net pour croire en l'éternité de cet expédient, et le malheur, c'est que ses disciples prennent pour un principe ce qui, dans ses mains un peu lourdes, ne fut qu'un prétexte.

Ce prétexte n'est même plus qu'un préjugé, dont personne ne veut, et qu'officiellement tout le monde soutient (1). »

Ferdinand Buisson (2) indique aussi certains libres penseurs qui comprennent la laïcité de l'école publique, non comme une attitude indifférente de celle-ci en face de l'idée religieuse à laquelle elle susbstituerait le libre jeu de la pensée humaine, mais comme une doctrine rationaliste contraire à celle de l'Église.

Mais malgré toutes les explications du même genre et les multiples abus pratiques de la part des maîtres et, parfois, des dirigeants supérieurs, la neutralité, basée sur la laïcité dans le sens indiqué par Jules Ferry, reste la conception officielle de la neutralité de l'école publique et trouve des défenseurs persuadés aussi de nos jours.

« L'école laïque en France, écrit Ferdinand Buisson, n'est pas une citadelle dominant un pays conquis, une sorte de camp retranché où campent les vainqueurs. C'est la maison du peuple librement ouverte aux enfants, à tous les enfants de la France. Elle n'appartient à aucun parti, mais au pays ; tous les Français y sont chez eux et tous y sont traités avec les mêmes égards (3). »

M. C. Bouglé écrit récemment de son côté que : « L'école laïque, cela veut dire : « Nous voulons former une cité en dehors des principes qui nous divisent. L'expérience nous

(1) Voir l'article de René Viviani, *Et la neutralité ?* dans l'*Humanité* du 4 octobre 1904.

(2) Voir Ferdinand Buisson, *L'organisation de l'enseignement laïque et les lois de* 1881-1886, dans l'ouvrage collectif, *La lutte scolaire en France,* Paris, 1912, p. 264.

(3) *Ibid.*, p. 265.

a prouvé que les croyances confessionnelles divisent les hommes. Laissons ces croyances à la porte de l'école, cherchons à enseigner aux citoyens de demain les éléments communs de la morale ». C'est sur cette pierre qu'est bâti le temple de l'école laïque, temple d'unité en même temps que de liberté (1). »

*
* *

Quelle que soit la valeur propre d'une telle conception de l'école, il est évident que son application présente de nombreuses difficultés. Elle est exposée, en fait, aux vicissitudes provenant des luttes plus ou moins intenses des partis, et l'on ne saurait contester que la neutralité telle qu'elle est souvent pratiquée n'a que de lointains rapports avec les désirs exprimés par les fondateurs de l'école laïque.

Mais quoi qu'il en soit, pour sauvegarder la liberté de conscience dans l'école publique, la législation prévoit des sanctions contre la violation de la neutralité, tout au moins contre les manquements flagrants à ce principe. A côté des sanctions administratives que le ministre peut prendre, à côté de l'action judiciaire des usagers de l'école, mesures dirigées contre le maître qui commet une faute personnelle et viole le principe de neutralité dans son enseignement, la possibilité d'exercer la procédure si particulière du recours pour excès de pouvoir devant le Conseil d'État, est une troisième arme aux mains des administrés. Arme d'une portée morale d'autant plus grande qu'elle ne sert pas seulement à attaquer un simple agent de l'administration mais l'administration elle-même dans son pouvoir de décision et de direction. Cette voie de droit, vise en effet à faire prononcer la nullité des décisions adminis-

(1) C. Bouglé, *Le principe des Nationalités et les Minorités nationales*, p. 98.

tratives qui sont contraires à la loi ; dans un État entièrement soumis au droit, il sera ainsi proclamé que l'administration elle-même ne respecte pas le droit.

Ce recours trouve un champ d'application tout indiqué en ce qui concerne les manuels scolaires : c'est à leur propos que la question s'est posée à plusieurs reprises.

La liste des livres dont les élèves sont autorisés à se servir est dressée pour la France entière par le Ministre, assisté du Conseil supérieur de l'instruction publique, pour les académies, par les recteurs, et pour chaque école, par l'instituteur. Il va de soi que nul ne peut reprocher aux recteurs et aux maîtres de porter sur la liste qu'ils établissent des livres mentionnés sur la liste nationale, quoique parfois contraires au principe de neutralité. Ils sont, en effet, couverts par l'autorité ministérielle ; mais on peut déférer au Conseil d'État et faire annuler comme illégal le décret par lequel un livre de ce genre est introduit sur la liste nationale ou la décision par laquelle le ministre refuse d'en rayer un manuel tendancieux. Le Conseil d'État considère que « si les parents estiment que les livres mis en usage dans les écoles sont rédigés *en violation du principe de la neutralité scolaire, consacrée par la loi du 28 mars 1882 comme une conséquence du régime de laïcité qu'elle a institué, il leur appartient de porter leur réclamation devant les autorités compétentes* (1). »

Et si, par exemple, le Conseil d'État lui-même, accueille favorablement les recours portés devant lui, il s'ensuivra que le manuel incriminé sera retiré des mains des élèves (2).

(1) Conseil d'État, trois arrêts du 20 janvier 1911 : Chapuis, Porteret, Pichon, arrêts rapportés au *Recueil de jurisprudence Sirey*, 1911, 3e partie, p. 49, avec une note d'Hauriou et conclusion de M. le Commissaire du Gouvernement Pichat. (Les soulignements ne sont pas compris dans le texte).

(2) Il faut remarquer ici que pour l'exécution de ces décisions, le Conseil d'État ne dispose d'aucun moyen, puisque c'est un principe qu'il n'existe pas de voies d'exécution contre l'État ; mais il n'y a pas

Ainsi, comme on le voit, dans le système scolaire français, au sein de l'organisation de l'enseignement public, la *volonté des parents des élèves* entre en jeu ; elle peut se manifester par *leur activité organisée* : ce qui est très naturel dans un État démocratique et nouveau par comparaison avec le système du monopole doctrinal.

En effet dans le système français existent en droit et en fait les diverses associations confessionnelles et laïques des parents qui peuvent exercer non seulement une collaboration avec les maîtres mais aussi une certaine surveillance de l'école au point de vue religieux et moral (1).

3. *Le régime de l'enseignement libre*

La liberté de l'enseignement établie par les lois de 1833, de de 1850 et de 1875 a subsisté sous la Troisième République jusqu'à nos jours, mais elle a subi une restriction profonde. Certaines catégories de citoyens et d'associations, telles que les congréganistes et les congrégations, qui jouaient le principal rôle dans l'existence de l'enseignement libre catholique ont été écartés de l'enseignement.

La Troisième République non seulement laïcisa l'enseignement public et le fit, pour une large part, dans un esprit de laïcisme plus ou moins militant, mais à une certaine époque même elle s'est engagée dans une lutte violente contre l'enseignement libre confessionnel, dirigé par les congrégations.

La loi du 1er juillet 1901, due à Waldeck-Rousseau, interdisait aux congrégations non autorisées et à leur membres isolément de diriger les institutions d'enseignement de tout

non plus de cas dans lesquels l'administration ne s'y soit pas conformée, dans les nombreux domaines où le recours pour excès de pouvoir a été appelé à jouer.

Cette censure juridictionnelle serait parfaite, si l'instruction des affaires soumises au Conseil d'État se faisait avec moins de lenteur.

(1) Voir Alain Petit, *op cit.*, pp. 201-202.

ordre et d'enseigner. La loi du 7 juillet 1904, due à Combes, liquidait définitivement l'enseignement congréganiste en supprimant les congrégations enseignantes, qui devaient se dissoudre dans un délai maximum de dix ans.

On a estimé, qu'en prononçant des vœux, les congréganistes aliènent leur propre liberté et, par conséquent, n'étant pas libres, ils ne sont pas qualifiés pour éduquer la jeunesse de la République (1).

On a supposé que l'enseignement congréganiste qui, grâce à la liberté, était très prospère, comprenait, en majeure partie, les enfants des adversaires des lois scolaires de la Troisième République et, dans une certaine mesure, encourageait l'opposition contre le régime républicain lui-même.

On se rappelait que la République n'avait été établie qu'à une voix de majorité et on ne voulait pas que la jeunesse française soit divisée en partisans de la République et de la Monarchie (2).

Mais ces mesures contre l'enseignement congréganiste ne réussirent pas à anéantir l'enseignement libre catholique. Celui-ci s'est réorganisé et il groupe encore environ un quart de la jeunesse scolaire française et jouit de tous les droits accordés par les lois en vigueur.

L'enseignement libre est basé sur les mêmes lois que l'enseignement public, mais il n'est ni entretenu, ni même subventionné par les pouvoirs publics. Il ne peut que compter sur leur impartialité. La loi de 1886 ne permet plus aux communes de subventionner les écoles primaires libres ; si celles-ci sont les auxiliaires de l'enseignement public, elles sont également des concurrentes. La jurisprudence du Conseil d'État n'accorde pas aux Caisses des Écoles, pour encourager la fréquentation scolaire (prévues par la loi

(1) Voir A. Albaret, *L'Enseignement public et privé*, Paris, 1927, pp. 160-161.

(2) Voir Alain Petit, *op cit.*, pp. 140, 153.

du 10 avril 1867), le droit d'accorder des subventions aux écoles privées ou des secours à leurs élèves en vue d'acheter des fournitures scolaires. Elle admet toutefois que les communes peuvent distribuer des secours aux enfants pauvres fréquentant les écoles libres, mais seulement à titre d'indigents, et non à titre d'écoliers.

Depuis la loi du 27 juillet 1917 sur les Pupilles de la Nation, l'État accorde aux pupilles, à la suite d'un concours, des secours pour frais d'étude. Ceux-ci sont alloués directement aux parents et aux tuteurs qui peuvent librement choisir pour leurs enfants l'école publique ou l'école libre.

Si théoriquement les écoles privées ont le libre choix de leurs programmes et de leurs méthodes, pratiquement elles dépendent de ceux des écoles publiques, car l'État garde intégralement le monopole de la collation des grades.

Un diplôme est requis à la fin de chacun des degrés de l'enseignement : *a*) à la fin de l'enseignement primaire, le certificat d'étude primaire ; *b*) à la fin l'enseignement secondaire, les deux baccalauréats (première et deuxième partie) ; *c*) aux divers stades de l'enseignement supérieur, la licence, le doctorat et l'agrégation suivant la branche d'études que l'on poursuit.

Ainsi, schématiquement, l'enseignement libre ne diffère de l'enseignement public que par son esprit doctrinal.

Les lois imposent à l'enseignement libre certaines conditions d'exercice : elles prévoient notamment une surveillance de l'hygiène, du confort et un contrôle des matières d'enseignement, car il ne doit être enseigné rien de contraire à la morale et à la constitution.

V. — Le caractère général et les dernières tendances du système francais

Le système scolaire français est un exemple typique d'un système étatiste et centralisateur. Dans ses grandes

lignes il conserve le vieil échafaudage de l'Université napoléonienne. « L'étatisme, écrit M. Serges HESSEN, qui exerce encore aujourd'hui une forte influence sur l'organisation universitaire française, se caractérise par la centralisation de l'administration, par la dépendance des fonctionnaires du corps enseignant de la politique du gouvernement du moment, par l'uniformité des programmes et par le formalisme qu'est l'émulation produite par les concours (1) ».

Tout le système scolaire français est dirigé par le ministre de l'Instruction publique, par l'intermédiaire duquel il est politiquement soumis au parlement. Le ministère se divise en quatre directions : celle de l'enseignement supérieur, celle de l'enseignement secondaire, celle de l'enseignement primaire et celle de l'enseignement technique. Un sous-secrétaire d'État, parfois, dirige l'enseignement technique. Leurs directeurs sont désignés par le Ministre. Ils sont assistés par des conseils consultatifs. Le Ministre lui-même est assisté par le Conseil supérieur de l'Instruction publique composé de 57 membres. Une partie de ceux-ci est nommée sur la proposition du Ministre par le Président de la République, une autre partie est élue par le personnel enseignant et par certaines organisations publiques. Ce Conseil se réunit deux fois par an pour donner son avis sur les projets présentés par le Ministre et relatifs aux plans d'études, aux programmes, aux règlements concernant les examens, à la collation des grades, etc. Il est devenu peu à peu aussi un organe de justice administrative.

Au point de vue universitaire la France est divisée en dix-sept académies dont chacune comprend plusieurs départements. Chaque académie est dirigée par un Recteur, nommé par le Président de la République, sur la proposition du Ministre. Il est choisi parmi les professeurs de l'Université. Il représente le pouvoir central et exerce une surveillance constante sur l'ensemble de l'enseignement

(1) Serges HESSEN, voir *Archives*..., l'article cité, p. 423.

en ce qui concerne le personnel, l'administration et les questions pédagogiques.

Le Recteur est assisté par des Inspecteurs d'Académie, au nombre d'un par département et par le Conseil académique également composé de membres en partie nommés, en partie élus par le personnel enseignant. Toutes les questions administratives, disciplinaires et financières touchant les établissements appartenant à l'Académie sont du ressort du Conseil académique.

L'inspection immédiate de l'enseignement primaire est exercée par l'administration scolaire des départements. Celle-ci se compose du préfet et de l'Inspecteur d'académie. Ils sont aidés par les Conseils départementaux présidés par les préfets et par les inspecteurs et les inspectrices primaires, nommés par le Ministre.

Les commissions scolaires municipales sont chargées d'assurer la fréquentation scolaire.

Le rôle du Préfet ne se borne pas à présider simplement le Conseil départemental. Si l'Inspecteur d'Académie exerce l'autorité pédagogique, le Préfet est le représentant direct du gouvernement et l'agent de la politique générale. C'est lui qui nomme et révoque, sur la proposition de l'Inspecteur d'Académie et après avoir pris l'avis du Conseil départemental, les instituteurs des écoles primaires publiques. Les instituteurs publics ainsi dépendent, dans une certaine mesure, du ministre de l'Intérieur.

Les directeurs et les maîtres des écoles primaires supérieurs et des écoles secondaires, sont nommés directement par le ministre de l'Instruction publique.

L'activité des recteurs, des inspecteurs d'académies et des inspecteurs primaires s'étend seulement sur leurs unités administratives, celle des inspecteurs généraux qui sont les collaborateurs directs du Ministre, s'étend sur le pays tout entier. L'enseignement supérieur n'est pas surveillé en fait.

La centralisation du système scolaire français est évidente.

L'État joue dans l'enseignement un rôle prédominant. Cette domination de l'État sur le système d'éducation est limitée extérieurement par l'existence de l'enseignement libre qui est réalisé exclusivement par des initiatives privées en dehors des soins de l'État et qui, bien que surveillé par l'État, jouit légalement et pratiquement de l'indépendance doctrinale.

Mais à côté de ce caractère étatique et centralisateur, il faut aussi indiquer certaines tendances, qui diminuent le rôle dominateur de l'État dans l'organisation intérieure du système scolaire.

L'organisation universitaire subit aussi les conséquences de la démocratisation générale de l'État. « Ainsi se confirme cette idée, écrit M. Serges HESSEN, que la démocratie n'est pas le règne absolu d'une volonté populaire soi-disant parfaite. Elle est avant tout la négation de tout absolutisme, le régime de la tolérance et de la « souveraineté du droit » sous le règne duquel il devient possible au peuple, divisé économiquement et spirituellement, de reconquérir toujours de nouveau sa « volonté générale » qui n'est jamais une donnée, mais toujours un problème (1). » Ce régime de droit et l'influence des forces sociales organisées font leur entrée dans l'organisation de l'enseignement public par l'institution des conseils adjoints aux fonctionnaires, agents de l'exécutifs.

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, par exemple, qui est un organe relativement indépendant du gouvernement, garantit dans une mesure de plus en plus grande l'irrévocabilité du personnel enseignant, l'observation des lois par les fonctionnaires de l'enseignement et l'indépendance de l'enseignement privé.

Les conseils départementaux subissent, à leur tour, l'influence grandissante des associations corporatives d'instituteurs.

(1) Serges HESSEN, *op cit.*, p. 426.

Il faut constater enfin la tendance à l'accroissement de la liberté pédagogique de l'enseignement public dans le sens de ce que M. le prof. S. Hessen appelle la « décentralisation fonctionnelle » de l'État dans la politique de l'enseignement. Cette voie a été ouverte par la loi de 1896 sur l'enseignement supérieur. L'influence des universités, devenues autonomes et dont les recteurs sont aussi les recteurs des académies, grandit sur toutes les académies et sur l'enseignement secondaire, surtout, qui est étroitement lié aux universités.

Parmi les principaux facteurs qui agissent en faveur de la diminution de l'étatisme, on peut indiquer l'existence de l'enseignement libre, la longue et forte tradition scientifique pédagogique française, la croissante industrialisation économique qui a provoqué la création de l'enseignement technique, lequel s'est développé en dehors de l'Université. La guerre mondiale et l'union sacrée, entre autres conséquences, a soulevé aussi une forte réaction contre l'étatisme dans le domaine scolaire.

* * *

Comme dernière tendance, soulevant depuis la guerre les discussions et les polémiques passionnées dans les différents milieux pédagogiques, religieux et politiques, il faut noter le mouvement en faveur de la réalisation de l'École Unique.

Les idées directrices de ce mouvement ont déjà été comprises dans le projet de Condorcet, mais elles trouvèrent leur réalisation d'abord en Allemagne dans l'*Einheitschule*. Après la guerre, par l'intermédiaire des *Compagnons de l'Université Nouvelle*, ces idées ont regagné la France sous la formule de l'*Ecole Unique*. Les protagonistes et les partisans de l'Ecole Unique n'ont pas trouvé encore l'unité ni quant à sa compréhension ni quant à son programme. Mais on peut en dégager quelques lignes précises.

« En un sens étroit, dit M. le prof. Fauconnet, elle signifie (p. 235) surtout la suppression de l'antagonisme entre les

écoles primaires et les classes élémentaires des lycées. En un sens plus large, on désigne sous le nom d' « école unique », les aspirations vers la gratuité de l'enseignement à tous les degrés, la prolongation de la scolarité obligatoire à l'adolescence, et surtout de meilleurs rapports entre les trois ordres d'enseignement (1). »

A présent, en fait, il ne s'agit que de la gratuité de l'enseignement secondaire et même restreinte provisoirement à l'externat (2).

Dans les projets de l'École Unique, à la gratuité est liée la sélection qui doit conférer le droit à cette gratuité.

Ainsi, d'après les partisans de l'école unique, grâce à la sélection et à la gratuité, les inégalités et les barrières sociales actuelles doivent céder devant le seul mérite de l'intelligence et du travail. On pourrait alors puiser des forces nouvelles dans toutes les énergies populaires.

La conception de l'enseignement, d'après les partisans de l'École Unique, est que l'État ne vendrait pas son enseignement, mais l'offrirait à ceux qui le méritent.

L'école unique telle qu'elle est présentée dans les projets des groupes de gauche rencontre une vive opposition, surtout chez les catholiques. « Elle leur paraît inquiétante, écrit M. Pierre Flottes, comme le cheval de bois laissé par les Grecs sous les murs de Troie (3). » Elle entraînerait, d'après eux, le monopole de fait de l'État. « J'aimerais presque mieux, écrit M. le Général de Castelnau, la franche proclamation du monopole de droit que ce triomphe hypocrite et sournois de l'enseignement laïque sur l'enseignement

(1) Voir compte rendu de sa conférence, *L'École Unique* et la *Démocratie française*, dans *la Revue Universitaire*. T. Ier, mars 1926, pp. 235-236.

(2) Le 11 avril 1933, la Chambre des Députés a voté l'article 26 de la loi des Finances étendant cette gratuité de l'externat à toutes les classes.

(3) Pierre Flottes, *La Révolution de l'École Unique*, 2e éd., Paris, 1931, p. 70.

chrétien par le monopole de fait, (p. 21) c'est-à-dire par un ensemble de conditions qui anéantirait fatalement la clientèle des écoles, collèges et Facultés libres (1). »

En effet, le problème de l'école unique met en jeu l'existense de l'enseignement libre. Par l'établissement de la gratuité intégrale de l'enseignement public, elle écarte, dans une large mesure, les pauvres et les moins aisés de l'enseignement libre. A la suite de la sélection, écrit M. A. Bastianneli, celui-ci pourrait devenir seulement le refuge « des riches éliminés » et en même temps « d'une clientèle aisée ou gênée qui ne veut pas de l'enseignement de l'État (2) ».

Certains groupes catholiques voudraient loyalement traiter et accepter la réforme générale de l'enseignement dans le sens de l'école unique, mais seulement dans l'esprit du projet primitif, des Compagnons où l'enseignement public et l'enseignement libre trouveraient leur statut dans la corporation de l'enseignement national. « Ainsi, selon cette solution, sans perdre son indépendance, dit M. A. Bastianneli, « dans la mesure où l'enseignement libre allège effectivement l'État d'une charge qui lui incomberait, s'il avait à assurer l'*instruction* de tous les enfants, dans la mesure où se rencontrent dans les établissements privés les enfants appartenant à des familles nécessiteuses, l'enseignement libre doit recevoir de l'État une aide correspondante. Le corollaire naturel de cette institution d'un enseignement libre subsidié serait l'*autorisation*, accordée par l'État aux établissements qui voudraient profiter du régime institué, avec le contrôle purement administratif et technique de l'État, et l'exigence d'une égalité des grades des maîtres (3). »

(1) J. Mora, *Le vrai visage de l'École unique*, préface du Général de Castelnau, Président de la Fédération Nationale Catholique, Paris 1930, pp. 21-22.

(2) A. Bastianneli, *Pour une réforme générale de l'enseignement* dans la revue *Politique*, 1930, nº 5, p. 417.

(3) *Ibid*,. p. 148.

Actuellement, les groupes de gauche ne pouvant pas réaliser l'établissement intégral de l'école unique, procèdent par étapes successives, pour réaliser la gratuité complète de l'enseignement secondaire.

Les groupes de droite, plus ou moins catholicisants, leur opposent le projet d'un *Office National des Bourses* qui devrait être un organisme autonome et indépendant de la politique. Selon les promoteurs de cet Office, son but serait également « d'extraire des profondeurs de la démocratie les élites faute desquelles elle ne saurait remplir ses destinées. » Il aspire aussi à ce que « la pauvreté ne fasse pas obstacle aux vocations et que notre ordre social devienne de plus en plus perméable aux partisans du vrai mérite » (Rapport général de M. Ducos, pour 1931, p. 41) (1).

Selon le projet de l'Office National des Bourses, comme de l'Office des pupilles de la Nation, l'enseignement libre, comme l'enseignement public devraient bénéficier avec une parfaite impartialité de ces mesures nouvelles. Mais ce sont seulement des projets pour l'avenir.

(1) Voir Pierre Flottes, *op. cit.* p. 60.

CHAPITRE III

SYSTÈME DE LA LIBERTÉ SCOLAIRE PAR L'ÉTAT

(Solution synthétique du problème de l'organisation scolaire)

LES CONDITIONS ET LES PRINCIPES THÉORIQUES DE CE SYSTÈME.

« D'après la conception mécanique du libéralisme classique, écrit M. S. Hessen, la liberté était un cercle complètement fermé (p. 421) avec un contenu donné fixe, une sorte de substance immuable. Pour la nouvelle conception démocratique, la liberté des particuliers n'est pas donnée, elle est seulement proposée, elle n'est pas un fait achevé, mais un fait qui se trouve en processus de transformation, une force créatrice qui peut croître aussi bien que dégénérer (1) ».

En effet, si le but principal de la liberté dans une démocratie est toujours, en principe, la personne humaine, mais à cause des conditions historiques, sociales et politiques différentes et changeantes, cette liberté peut prendre des

(1) Prof. Dr S. Hessen, « *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten* » dans l'ouvrage collectif « *Handbuch der* Pädagogie » vol. IV, sous la direction de H. Nohl et L. Pallat, pp. 421-422.

formes et des tendances variables, suivant les différents pays ou suivant les différentes époques dans un même pays. C'est en majeure partie à cause de la variété de ces conditions qu'on ne tire pas, dans les différentes époques et dans les divers pays qui ont un régime démocratique, les mêmes conclusions des principes démocratiques, en vue de leur application pratique.

En ce qui concerne l'application du principe de la liberté dans le domaine scolaire, nous avons déjà vu une solution typique, celle de la liberté scolaire hors de l'État. Un tel système, étant donné la structure politique actuelle des régimes démocratiques, peut avoir des inconvénients plus ou moins considérables. Si dans les pays démocratiques le parlement, issu des élections générales, théoriquement, peut être considéré comme l'expression de la volonté nationale, pratiquement, cette volonté nationale, dans une large mesure, est plus fictive que réelle. Les pays démocratiques sont gouvernés en réalité par les majorités parlementaires, constituées par un ou quelques partis politiques coalisés. « En fait, écrit M. Mirkin-Guetzévitch, la lutte électorale aboutit, pour les grands partis organisés, à la lutte pour le pouvoir. Le parti veut obtenir la majorité pour prendre le pouvoir, pour constituer son cabinet. La responsabilité des ministres dans les conditions politiques actuelles n'est autre chose que le moyen d'obtenir le pouvoir pour exécuter le programme proclamé par le parti. Le ministère devient ainsi le comité exécutif du parti et exécute les directives du parti (1) ».

Une telle situation dans l'État contemporain a des conséquences fâcheuses dans certains domaines de l'activité des pouvoirs publics et tout particulièrement dans le domaine de l'éducation, si celui-ci est plus ou moins entièrement sous leur direction. Avec le changement des majorités

(1) Mirkin Guetzévitch, *Les nouvelles tendances du droit constitutionnel*, Paris, 1931, p. 17.

parlementaires, dans certains cas, la politique scolaire des pouvoirs publics se modifie aussi plus ou moins. Leur sympathie et même leur appui indirect ou direct se transportent alors, selon leurs doctrines, de certaines institutions vers d'autres.

La neutralité des institutions scolaires publiques peut prendre dans ces cas un accent favorable tantôt à l'esprit religieux, tantôt à l'esprit d'un laïcisme plus ou moins agressif et, dans certains États, en ce qui concerne les minorités ethniques, elle peut se manifester par un esprit loyal et respectueux du caractère spécifique de celles-ci ou par un esprit nationaliste à tendances brutalement assimilatrices.

En conséquence, certaines catégories de citoyens sentent que leurs croyances, leurs convictions ou leurs sentiments moraux sont blessés et leurs intérêts négligés. Et c'est dans des cas semblables que naissent les retentissantes luttes scolaires, dont parle l'histoire politique et religieuse de plusieurs États contemporains. Ainsi, « l'État, écrit Paul Leroy-Beaulieu, qui devrait être d'après la théorie un organe de pacification et de concorde, cherchant à calmer les haines, devient, dans maints pays, le principal agent de discorde (1) ».

Un tel état de choses cache beaucoup de dangers pour l'État lui-même de notre époque, lequel, comme le remarque M. E. Spranger (2), n'est plus considéré comme autrefois par les systèmes de Fichte ou de Hegel, comme une représentation du divin dans ce monde dont l'unité, la stabilité et le pouvoir ne se basent plus sur un symbolisme métaphysique, mais sur le libre consentement moral de ses citoyens.

L'État moderne est un grand facteur culturel, mais

(1) Paul Leroy Beaulieu, op. cit. p. 295.

(2) Voir Édouard Spranger, *Die Wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*. Berlin W. de Gruyter, 1928, pp. 38, 44.

il n'est pas seul à l'être. Il y a aussi des associations naturelles, des collectivités organisées dont l'existence est consacrée par une tradition historique plus ou moins longue et dont la teneur et les aspirations morales et spirituelles ne se laissent pas réduire aux seules normes de l'« unitarisme » de l'État national.

Et si les doctrines ou les aspirations de ces groupes sont, assez souvent négligées et blessées par l'État, ces groupes au lieu d'être des collaborateurs loyaux des pouvoirs publics dans l'activité générale de l'État, peuvent devenir par leur méfiance ou leur opposition continuelles des agents destructeurs.

De ce fait naît l'intérêt vital pour l'État démocratique de trouver des formes de son activité qui, non seulement doivent blesser le moins possible les intérêts et l'activité légale des particuliers et des sociétés de divers ordres (culturels, sociaux, religieux), mais aussi il doit assurer les conditions externes de leur développement et les intégrer dans l'activité nationale générale de telle manière qu'ils puissent en même temps poursuivre leurs fins, d'après leur caractère spécifique et leur fonction sociale.

Ainsi, en face de la variété sociale, doctrinale et confessionnelle « l'État, au moins s'il doit vivre, écrit M. Ed. Spranger, doit trouver une synthèse organisée qui ne signifiera jamais une simple uniformité, mais toujours une unité réalisée entre les tensions et les mouvements contraires (1) ».

L'État démocratique ainsi compris, non seulement admet et tolère la coexistence et l'activité des particuliers et des collectivités différenciées par les confessions, les conceptions philosophiques ou le principe ethnique, mais dans la mesure où leurs fins s'accordent avec les intérêts généraux de l'Etat, celui-ci les englobe dans son système de sécurité et prête à leur activité un appui direct et positif.

(1) Ed. Spranger, *op. cit.* p. 26.

***

La réalisation d'une telle conception de l'État a de graves conséquences dans le domaine de l'organisation scolaire. D'un côté, la conception de la neutralité de l'État, en face des institutions fondées par les particuliers ou les différentes sociétés et d'un autre côté, la liberté et l'égalité de ces institutions en face de l'État reçoivent une nouvelle interprétation.

La *neutralité passive* de l'État se transforme *en neutralité active.* Celle-ci se manifeste par *un appui positif* et *égal* donné à ces institutions, *malgré leurs différences possibles* dans l'ordre doctrinal ou ethnique. De son côté, la liberté doctrinale n'est pas seulement admise hors de l'action de l'État, mais dans une plus ou moins large mesure, elle est réalisée par lui-même ou avec son aide. L'égalité reçoit aussi un autre sens. Au lieu de l'égalité uniforme et mécanique des particuliers, des familles ou de leurs associations devant la même loi, entre en scène l'égalité de leurs points de départ, l'égalité de leurs chances et de leurs possibilités.

En assurant aux différentes institutions scolaires libres ces conditions externes semblables de leur activité, l'*État* leur propose seulement *un but formel* et leur demande l'*égalité de qualité*, mais *non l'identité* de leur enseignement et de leurs principes éducateurs.

Ainsi toutes les confessions et toutes les doctrines légalement admises, dont les fins s'accordent avec le but général de l'État, peuvent trouver également et pratiquement leur expression dans le système de l'éducation nationale.

Nous sommes en présence du *système de la liberté scolaire réalisée par l'État* à la base duquel se trouve *la solution synthétique du problème de l'organisation scolaire* qui, d'un côté, admet *la différenciation*, d'un autre, comprend *la synthèse de l'unité et de la pluralité.*

Néanmoins, les partisans du monopole ou du système de la liberté scolaire hors de l'État reprochent aux systèmes de ce genre d'accentuer et de favoriser avec l'aide de l'État lui-même les divisions entre les citoyens et, par conséquent, de mettre en danger l'unité et le lien nationaux.

Il faut remarquer, au début, que les promoteurs des systèmes à caractère synthétique s'efforcent également de façonner la volonté générale et de fortifier le lien national, mais par d'autres méthodes et sur un autre plan. « Le lien national n'est pas dans l'identité des idées objectives, écrit M. J. T. Delos, mais dans la similitude des déterminations psychiques. On peut partager les mêmes convictions religieuses, politiques et sociales et sentir très vivement la différence de nationalité. Il n'y a nulle inconséquence à ce que les fidèles d'une religion universaliste, — telle le catholicisme, — ou des hommes unis par une même foi en une forme d'organisation sociale, se heurtent et s'affrontent au point de vue national ; la nationalité n'est pas une communauté d'idées, mais une communauté des formes qui, inscrite dans le corps et dans les âmes, conditionne les modes de sentir et d'agir (1) ».

C'est de la mentalité commune, comme l'explique Hauriou (2), que découle l'unité morale nationale. Et « un étranger est assimilé, ajoute M. J.T. Delos, non pas quand il a les mêmes idées, car les idées sont différentes même chez les nationaux, mais quand il a acquis la même mentalité, c'est-à-dire la même façon d'envisager toutes les idées (3) ».

Une telle conception de l'unité morale nationale, consciemment ou inconsciemment, par la force des choses, est mise à la base de tout le système de la liberté par l'État.

Et les réalisateurs de ce système, en basant toutes les

(1) J. T. Delos, *op. cit.* p. 18.
(2) *ibid.*
(3) *ibid.*

catégories d'enseignement sur le but commun de la nation et en leur imposant un programme minimum déterminé par l'État, ainsi qu'en cherchant à faire découler organiquement la structure du système scolaire par son aspect doctrinal, de la structure de la nation elle-même, ne croient aucunement mettre l'unité nationale en danger. Ils veulent créer par contre une véritable unité morale nationale, unité qui n'est pas factice, mais naturelle, parce que leur système, en raison de sa structure organique, se base, d'un côté sur les aspirations communes de la nation, de l'autre, reflète synthétiquement les aspirations des collectivités qui composent la nation.

*
* *

Le système de la liberté scolaire par l'État est le résultat de la rencontre autour de l'école de trois sortes de facteurs : d'abord des facteurs de l'ordre doctrinal, comme les confessions et les diverses conceptions de la vie et du monde (« Weltanschaungen »), ensuite, ceux qui touchent les droits des familles ou ceux des associations et enfin ceux qui appartiennent au rôle de l'État. Les faits, à savoir, la liaison étroite existant entre l'éducation et les diverses conceptions religieuses et philosophiques de la vie, la dépendance même dans une certaine mesure de l'éducation et de ces conceptions, ainsi que la difficulté de réaliser la neutralité des établissements publics et de contenter certains groupes de parents plus ou moins importants, ces faits déterminent dans le système de la liberté par l'État, les positions respectives de l'État, des familles ou des collectivités dont elles font partie.

M. le prof. St. Salkauskis dans son livre : « Un système scolaire rationnel (1) » formule trois principes fondamentaux sur lesquels se base un tel système.

(1) Kaunas, 1927 (en lithuanien), voir pp. 4, 5, 6, et suivantes.

Le premier est celui de liberté des parents dans la création et le choix des écoles qui conviennent à leurs enfants. Cette liberté découle des autres libertés constitutionnelles, comme la liberté de conscience, de la parole, des associations etc... L'État peut introduire l'obligation scolaire, imposer un programme minimum, contrôler l'enseignement, mais il ne peut pas obliger les parents à envoyer leurs enfants dans certaines écoles déterminées.

Le deuxième principe est celui de la justice scolaire. Ce principe trouve sa justification dans ce fait que le droit à la liberté perd sa valeur réelle, si on n'assure pas à tous les groupes de parents les mêmes possibilités d'organisation d'écoles et d'éducation de leurs enfants. Par conséquent, les droits des parents de fonder et de choisir les écoles deviennent illusoires ou, au moins, très limités, si une catégorie d'école, l'enseignement public laïque ou neutre, avec ou sans enseignement religieux, par exemple, est d'une manière exclusive favorisée par les Pouvoirs Publics.

Troisième principe : La paix scolaire. Il demande que l'organisation scolaire soit un facteur de pacification entre les citoyens. Ce principe découle de deux règles précédentes. La paix scolaire et civique est impossible si l'école devient l'objet, indirectement ou directement, d'une oppression doctrinale, politique ou nationaliste, c'est-à-dire, lorsqu'on s'efforce par l'école de réaliser une doctrine exclusiviste quelconque qui n'est pas acceptée par les parents dont les enfants fréquentent l'école, ou lorsque à l'intérieur de l'organisation d'une catégorie d'écoles, ou d'une autre, sont sucitées ou propagées l'intolérance et la haine à l'égard d'autres groupes ne professant pas les mêmes idées.

DEUXIÈME PARTIE

MANIFESTATIONS TYPIQUES DE LA SOLUTION STNTHÉTIQUE DU PROBLÈME SCOLAIRE

CHAPITRE IV

LE SYSTÈME SCOLAIRE BELGE

A. — Les facteurs extérieurs qui avaient agi sur la formation du caractère du système scolaire belge.

I. Le monopole scolaire en Belgique sous la domination hollandaise. II. La défiance des belges vis-à-vis du pouvoir exécutif au début de leur indépendance.

I. Il serait difficile de trouver un autre pays où la question scolaire a joué un rôle plus grand et a influencé autant la politique générale du pays que la Belgique. Bien plus, l'indépendance du pays belge elle-même fut conquise sous le signe de la lutte pour l'école. « L'un des griefs les plus sérieux des Belges, vous le savez, contre le gouvernement hollandais, dit Hermann Pargameni, c'était l'organisation scolaire (1) ». « Pour les catholiques, écrit M. Pirenne, la liberté de l'école avait été l'un des buts esentiels de la Révolution (2) ».

La Belgique, par la décision des puissances victorieuses de Napoléon 1er en 1815, fut réunie à la Hollande, sous la couronne de Guillaume 1er de Nassau.

(1) Hermann Pergameni, *La liberté de l'Enseignement*, Bruxelles 1882, p. 9.

(2) Pirenne, *l'Histoire de Belgique*, tome VI, Bruxelles, 1926, p. 447.

Un des plus grands soins du nouveau monarque et de son gouvernement fut « d'amalgamer » le plus vite possible ces deux pays, unis contre leur gré et entre lesquels existaient les différences religieuses, celles des traditions historiques et celles de l'humeur. La Hollande était un État, en majeure partie, protestant, dirigé complètement par les protestants ; par contre, les provinces belges étaient foncièrement catholiques, subissant une grande influence du clergé.

Le clergé et la bourgeoisie belges subissaient l'influence française. Le français y était la langue officielle et largement employée par les classes dirigeantes. Le gouvernement royal soupçonnait la France de vouloir annexer ces provinces et le clergé de travailler en faveur des visées françaises. Ainsi, le gouvernement hollandais voyait un double danger — clérical et français — au rapprochement de ces deux pays, nouvellement réunis.

Pour aboutir à leur union réelle, le gouvernement déployait une admirable activité. Avec succès il réussit à réaliser leur union économique. De ces rapports le commerce et l'industrie belges se sont relevés et ont gagné des avantages précieux et durables.

Le gouvernement s'efforça de réaliser en plus l'union morale. Il espérait atteindre ce but en organisant les écoles de tous les degrés, en s'emparant de l'éducation des nouvelles générations et en écartant les influences étrangères, celles de la Rome papale ou de la France. Les écrits d'inspiration gouvernementale de cette époque-là expriment très explicitement les conceptions de la politique scolaire du gouvernement hollandais. « La durée et la stabilité des sociétés humaines, écrit C. B. Houry, dépendent de l'action harmonique des gouvernants avec les gouvernés. Or ce n'est que par le levier de l'éducation que les gouvernants peuvent établir la constitution intellectuelle et morale des peuples dans une parfaite harmonie avec la constitution civile et (p. 8) politique sur laquelle repose, comme sur sa véritable base, toute l'existence du corps social. Ce n'est que par une

éducation et une instruction vraiment civile, vraiment conforme à l'esprit des institutions de l'État, que le gouvernement pourra préparer à la patrie des citoyens dignes d'elle (1) ».

Pour éduquer les Belges à sa guise, le gouvernement hollandais organisait des universités, des athénées, des écoles normales et de nombreuses écoles primaires Il a également fait venir des savants de Hollande et d'Allemagne, pour occuper les chaires des universités.

Mais le gouvernement royal jugeait que seules les mesures positives ne suffisaient pas. Il sentait trop l'influence puissante du clergé catholique sur le peuple. Or le clergé belge de cette période avait comme chef spirituel Lammenais, qui prêchait l'affranchissement de la religion de la tutelle de l'État, la rupture de l'union traditionnelle du trône et de l'autel pour que l'Église puisse en pleine liberté poursuivre sa mission divine. Aux yeux de Guillaume 1er, souverain absolu et imbu de la tradition joséphiste et napoléonienne, une telle doctrine semblait non seulement dangereuse pour la jeune monarchie, mais aussi même pour l'ordre social.

Puisque le clergé formait la jeunesse belge par l'enseignement libre et, en conséquence, maintenait grâce à lui sous son influence, en majeure partie, l'esprit public, il semblait au gouvernement qu'il pouvait, non seulement restreindre la liberté de l'enseignement dont profitait surtout le clergé, mais même aller jusqu'au monopole.

« Les gouvernements ont-ils, en général, le droit exclusif de diriger l'instruction publique ? » demande le même

(1) C. B. Houry, *Du droit des gouvernements sur l'instruction et du Monopole de l'enseignement dans les Pays-Bas*, Bruxelles 1829, pp. 8-9.

Ici il s'inspire et cite certains passages de la *Politique* d'Aristote, comme celui-ci :

« Les lois les plus utiles et qui sont approuvées de tous ceux qui y sont soumis, ne servent à rien, si les citoyens ne sont élevés d'une manière conforme au gouvernement ».

Houry (p. 6). « Oui, répond-il, les gouvernements en général, bons ou mauvais, constitutionnels ou absolus, républicains ou despotiques, par cela seul qu'ils sont à la tête des peuples, que la direction sociale leur est confiée, sont exclusivement en possession du droit, disons mieux. sont obligés par devoir, de donner aux générations naissantes une éducation libérale et propre à les pénétrer profondément d'idées et d'affections nationales (1) ».

Le gouvernement hollandais s'est mis à l'œuvre dans ce sens, en employant des mesures de plus en plus sévères. Par les arrêtés du 25 juillet 1822, du 1er et du 11 février 1824, le gouvernement enlevait à l'autorité exclésiastique le pouvoir de désigner les instituteurs et s'adjugeait la compétence exclusive d'apprécier la capacité des instituteurs et de leur délivrer les brevets. Par les arrêtés du 14 juin 1825, il a fait passer sous le contrôle officiel rigide tous le établissements d'enseignement secondaire où se forment les jeunes gens destinés aux professions libérales et à la cléricature.

Aussi le roi, se basant sur l'article 224 de la Loi fondamentale qui dit que « l'Instruction publique est un objet constant des soins du gouvernement », décréta qu'à l'avenir aucun collège ou athénée ne pourra être ouvert sans l'autorisation du département de l'Intérieur, que tous seront placés sous sa surveillance et que personne ne pourra y enseigner sans avoir obtenu à l'une des universités du royaume le grade de candidat ou de docteur ès-lettres En même temps, il a fait instituer, en vue de former des ecclésiastiques capables pour l'Église catholique romaine, un « Collège Philosophique » dont la fréquentation préalable était imposée aux futurs élèves des séminaires. Les professeurs de ce collège devaient être nommés par le ministre de l'Intérieur, « après avis de l'archevêque de Malines » En plus, par l'arrêté du 14 août 1925, le roi enlevait le droit

(1) C. B. Houry, *op. cit.* pp. 6-7.

d'entrer à l'Univertité et celui d'être nommé à des fonctions publiques à ceux des Belges qui avaient fait leurs études hors du Royaume. Par cette mesure, comme le remarque M. Pirenne (1), Guillaume 1er visait l'ultramontanisme français et, en général, l'influence française, comme le roi Philippe II par les interdictions pareilles en 1570 à la jeunesse des Pays-Bas visait le calvinisme de Genève.

Mais les résultats de ces mesures sévères étaient peu rassurants pour le Gouvernement. Le pays tout entier s'en énerva. L'opposition augmentait. Si les libéraux, à cause de leur anticléricalisme, applaudirent un certain temps le gouvernement pour ses mesures contre le clergé, ils ne s'en méfièrent pas moins après s'être aperçus que, sous prétexte de défendre les libertés modernes contre l'Église, il les confisquait à son profit. « Le gouvernement, dit Pergameni, avait le monopole de l'enseignement ; cet enseignement était excellent, libéral, mais il froissait à la fois les catholiques et les libéraux : les libéraux parce qu'ils voyaient avec peine le gouvernement abuser du monopole pour néerlandiser la Belgique (p. 9). Les catholiques excitaient ces aspirations, car ils avaient tout à gagner d'un changement » (2).

A la suite de la réaction spontanée du peuple, tout entier, contrairement aux espérances du gouvernement, la formation de l'âme et des idées de la jeunesse échappait à l'emprise de l'éducation officielle. L'école officielle ne réussissait pas à influencer son attitude morale.

Les efforts du gouvernement se sont tournés contre lui. Les chefs de la Révolution de 1830 ont presque tous fait leurs études dans les athénées et les universités royaux. « C'est qu'il ne suffit pas, explique Pirenne, d'instruire un peuple pour transformer ses idées. L'école augmente ses facultés d'agir sans qu'elle puisse diriger son action.

(1) Voir Pirenne, *op. cit.* pp. 308-312.

(2) Pergameni, *op. cit.* pp. 9-10.

Le rendant plus capable, elle le rend plus utile ou plus redoutable, selon l'usage qu'il fera des ressources qu'elle lui a fournies. Elle ne peut seconder les vues de l'État que si l'éducation qu'elle donne à l'intelligence s'accorde avec cette autre éducation plus intime et plus prenante que chacun reçoit au milieu où il est né, des croyances, des traditions, des besoins et des penchants héréditaires en quoi consiste sa vie sentimentale et inconsciente. Or si cet accord existait en Hollande, il n'existait pas en Belgique » (1).

Une situation pareille ne pouvait pas durer. Des changements profonds se produisaient dans les opinions des catholiques et des libéraux. Les premiers, sous la lourde pression du gouvernement et sous l'influence de Lammenais, prêchaient avec celui-ci la nécessité pour l'Église de ne chercher son salut que dans la liberté.

Les jeunes libéraux, d'autre part, lassés de l'absolutisme de Guillaume Premier et influencés par le libéralisme parlementaire français (Benjamin Constant) réclamaient la liberté dans tous les domaines, affranchie de la tutelle de l'État, ne relevant que de la volonté des citoyens, égale pour toutes les opinions, comme pour toutes les croyances. Ces néo-libéraux, comme dit Pirenne, ne connaissant déjà plus l'Ancien Régime, ne voyaient pas en l'Église l'adversaire inconciliable des sociétés modernes. Ils avaient rompu avec l'anticléricalisme de leurs aînés, comme les jeunes catholiques avaient aussi complètement abandonné les revendications des privilèges du temps de l'Ancien Régime et réclamaient la liberté, non pour eux seuls, mais aussi pour leurs adversaires. « La loi ne connaît et ne peut connaître que des citoyens et des devoirs civiques et des droits civiques, écrit M. de Potter, un des principaux chefs libéraux, et tout le reste ne la regarde pas ; conséquemment les qualifications de catholiques et non

(1) Pirenne, *op. cit.* p. 350.

catholiques, fidèles et prêtres, moines et religieuses, jésuites même, sont des mots vides de sens à ses yeux ; aider ses adversaires, et surtout ses adversaires à reconquérir et à conserver leurs droits, c'est travailler au triomphe de la liberté générale et sa propre liberté » (1).

Ainsi les libéraux et les catholiques belges se trouvaient en présence des larges bases de l'action commune. Leur alliance pour l'action coordonnée s'imposait et en réalité était réalisée dès 1828 sous le nom d'*Union catholique-libérale.* Parallèlement naissait l'union nationale qui fut suivie de la Révolution du 25 août 1830 et qui aboutit à l'indépendance de la Belgique. Cette indépendance allait changer complètement le statut juridique et l'exercice pratique du système de l'Éducation nationale.

II. Le 4 octobre, le gouvernement provisoire, sorti des barricades de Bruxelles, déclarait solennellement que « Les provinces de la Belgique, violemment détachées de la Hollande, constituent un État indépendant. » Le 10 novembre, dans une parfaite entente entre les groupes politiques, s'ouvrit le Congrès national qui devait approuver les premières mesures du gouvernement provisoire et statuer définitivement dans le domaine de l'éducation sur la situation de fait créée par les décrets.

Mais ici s'imposent quelques remarques d'ordre général qui éclairent les premiers actes de la nouvelle autorité et du Congrès National

Par voie de réaction et de contraste, le régime déchu hollandais, surtout dans le domaine scolaire, pesait sur la formation du nouvel état de choses. Le gouvernement hollandais avait abusé de son pouvoir en restreignant la liberté et en établissant le monopole ; les organisateurs de l'État nouveau, par contre, proclameront la liberté absolue

(1) Léon Lebon, *Histoire de l'Enseignement populaire en Belgique*, Bruxelles 1868, p. 395.

et feront tout leur possible pour restreindre jusqu'au minimum les droits et les prérogatives du pouvoir central administratif.

Dans l'œuvre du gouvernement provisoire et du congrès National, au point de vue psychologique, nous trouvons une ressemblance frappante avec les premiers actes législatifs des nations qui se sont délivrées des dominations étrangères après la grande guerre : c'est sous l'influence du passé la même méfiance profonde à l'égard du pouvoir exécutif.

« Les hommes nouveaux qui arrivent au pouvoir, écrit M. B. Mirkin-Guetzévitch, s'ils pensent à l'avenir, pensent encore plus au passé » (1) et « c'est une tradition générale de toutes les révolutions, poursuit l'auteur, de donner la primauté au pouvoir législatif : on se défie de l'Exécutif ; on garde le souvenir cuisant de l'ancien Exécutif et pour remédier au mal du passé, on établit la primauté du Législatif. Les auteurs des nouvelles Constitutions ont même été, peut-on dire, hypnotisés par le passé ; au lieu de regarder avec confiance l'avenir, ils ont toujours regardé en arrière et le souvenir pénible de la pratique gouvernementale du passé avait laissé une trace si profonde dans la conscience politique de (p. 203) ces hommes qu'ils ont oublié complètement que l'exécutif des démocraties nouvelles, l'exécutif républicain n'a pas de passé » (2).

Cette observation générale correspond tout particulièrement à la Belgique de 1830, libérée de la domination hollandaise (3). Les deux partis belges, catholique et libéral,

(1) B. Mirkin-Guetzévitch, *Les tendances nouvelles du droit constitutionnel*, p. 9.

(2) *Ibid.* pp. 203-204.

(3) Elle est également vraie en ce qui concerne les débuts de la Révolution française ; l'attitude de l'Assemblée Constituante de 1789, la Constitution de 1791, ont été constamment dominées par la défiance du pouvoir exécutif et le souci d'en limiter l'exercice.

Voir sur ce point Dr. P. Duclos, *La notion de Constitution dans*

qui se partageaient le soin d'ériger le statut légal du nouvel État et son exercice pratique, étaient imbus des mêmes dispositions psychologiques envers le pouvoir exécutif et, en général, envers le pouvoir d'État. « L'individualisme libéral qui imprègne la constitution, écrit Pirenne, ne recule devant aucune conséquence. Son idéal est de réduire au minimum la contrainte gouvernementale et la contrainte sociale.

Le pouvoir de l'État y est réduit à la portion congrue. Par crainte du despotisme on l'énerve ; par réaction contre l'absolutisme éclairé de Guillaume et par principe libéral, on n'a foi que dans la liberté. Sur ce point, catholiques et non-catholiques pensent de même. Leur confiance dans la liberté est aussi robuste que celle de Rousseau dans la bonté native de l'homme » (1).

Si ces dispositions psychologiques se manifestaient dans tous les domaines de travail du gouvernement et du Congrès National, elles ont pris leur expression la plus marquée dans le domaine de l'éducation.

l'œuvre de l'Assemblée Constituante de 1789. Paris, Dalloz 1932. pp. 132 et suiv. et 250 et suiv.

(1) Pirenne, *op. cit.* p. 445.

B. Les étapes principales de la formation du régime de l'enseignement primaire et des luttes scolaires.

I. LA PÉRIODE DE LA LIBERTÉ SCOLAIRE ABSOLUE. LES PREMIÈRES DISPOSITIONS LÉGALES ET LEURS EFFETS.

1) Le premier décret du gouvernement provisoire, en date du 12 octobre 1830, fut celui qui débarrassa le pays des mesures qui avaient monopolisé l'enseignement et entravaient la liberté. « Les arrêtés qui ont mis des entraves à la liberté de l'enseignement, dit ce décret, sont abrogés. Les universités, les collèges, les encouragements donnés à l'enseignement élémentaire sont maintenus jusqu'à ce que le Congrès national ait statué en cette matière » (1).

Par le décret du 16 octobre, le gouvernement permit aux citoyens de s'associer, comme ils l'entendaient, dans un but politique, religieux, philosophique, littéraire, industriel ou commercial. Par le décret suivant du même jour, le gouvernement proclama la liberté de la presse, la liberté des cultes et l'indépendance du clergé. « Toute loi ou disposition, dit l'article 2 de ce décret, qui gêne la libre manifestation des opinions et la propagation des doctrines par la voie de la parole, de la presse ou de l'enseignement, est abolie » (2).

Le 3 janvier 1831, le gouvernement légifère ainsi : « Considérant que la libre concurrence des doctrines est la meilleure garantie contre l'ignorance..., les personnes qui se

(1) Voir Léon Lebon, *op. cit.* p. 397.
(2) *ibid.* p. 398.

proposent de donner des leçons, seront, sur leur demande, autorisées par le Comité de l'Intérieur, à faire usage des objets d'enseignement et même des locaux disponibles de l'État » (1).

Ces dispositions du gouvernement provisoire furent consacrées par la Constitution votée le 7 février dans le Congrès National. Son article 17 porte : « *L'enseignement est libre ; toute mesure préventive n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi* ».

La méfiance de la majorité du Congrès à l'égard du pouvoir d'État était si grande que quand un des délégués, en vue d'un contrôle très prudent de l'enseignement libre, proposa un amendement admettant, dans les cas jugés nécessaires, quelques mesures de surveillance, qui ne pouvaient être confiées qu'à des autorités élues directement par la nation, elle la repoussa par 75 contre 71 voix. Ce résultat fut pénible pour quelques libéraux. Si la liberté de l'enseignement découlait de leurs principes ils savaient, qu'en réalité, elle allait soumettre tout l'enseignement libre à l'influence incontrôlée du clergé.

Mais il n'y avait rien à faire. Toutes les libertés constitutionnelles étaient l'œuvre commune « dans laquelle, comme dit Pirenne, chaque parti avec une bonne foi entière, céda aux désirs de l'autre » et qui « ayant confondu en un seul deux programmes » a donné à chacun ce qu'il demandait (2).

Ainsi, la liberté scolaire absolue était établie pour tous. L'instruction donnée aux frais de l'État devait être limitée par une loi spéciale.

Par ces dispositions légales en vigueur, l'État perdait la direction suprême de l'instruction. Ses droits de nomina-

(1) Voir M. le Chanoine de Meester, *La liberté d'enseignement*, Bruges, 1922, p. 11.

(2) Pirenne, *op. cit.* p. 443.

tion, de direction et de surveillance et d'inspection ne pouvaient s'étendre au delà des établissements fondés, entretenus ou subventionnés par lui. Or, pour pouvoir ériger des établissements d'instruction, il lui fallut le concours de la législation tandis que les communes, les associations et les particuliers pouvaient les fonder sans intervention de l'autorité supérieure. Les communes étaient devenues, en principe, seules juges de l'opportunité des dépenses que pouvait réclamer l'enseignement. L'intervention de l'autorité centrale auprès des conseils communaux devait se confiner dans le cadre des recommandations officieuses. Les principales prérogatives conservées par le gouvernement consistaient dans les conditions qu'il pouvait mettre à l'allocation des subsides du Trésor public.

2) Le régime de la liberté illimitée de l'enseignement qu'aucune loi organique ne réglementait et où on laissait le champ libre à l'action des communes, des associations et des particuliers a continué jusqu'en 1842.

Le passage brusque d'un régime de complète dépendance à un régime de liberté absolue cache souvent de graves dangers. Il arrive qu'en pareils cas, à côté des entreprises enthousiastes et d'un véritable entrain dans l'action, les négligences et les défaillances et parfois les réactions aveugles compromettent les intentions idéalistes les meilleures. Alors, au lieu de profiter des possibilités offertes au progrès, ceux dont elles dépendent se dérobent souvent à leurs devoirs sociaux. C'est le cas de plusieurs communes belges pendant la période de liberté absolue.

En profitant de la liberté d'enseignement, les écoles libres en grand nombre s'élévèrent dans le pays en faisant ainsi une concurrence redoutable aux écoles communales et à leurs instituteurs. A côté des écoles créées et dirigées directement par des corporations religieuses, se sont ouvertes, sous la direction de laïques, instituteurs improvisés, de nombreuses écoles. Les organisateurs des écoles privées ne se sont pas toujours suffisamment souciés d'engager des

maîtres donnant au public toutes les garanties nécessaires ce qui était d'autant plus grave que ces écoles étaient exemptes de toute surveillance.

D'un autre côté, la défiance que l'administration antérieure avait inspirée n'avait pas disparu immédiatement dans les communes. Une réaction se manifesta contre les écoles qui, avant la Révolution, avaient été exclusivement administrées par l'autorité centrale. Aussi, plusieurs administrations communales se basant sur leurs droits de régler l'enseignement en profitèrent d'une manière négative pour supprimer ou seulement pour diminuer les sommes de leurs budgets destinées à l'instruction.

Tout de suite après la proclamation de la liberté absolue, le gouvernement central a décidé de réagir contre les phénomènes de ce genre. Trois mois s'étaient à peine écoulés depuis cette date que l'administrateur général de l'instruction adressa à ce sujet de pressantes recommandations aux gouverneurs, par une circulaire datée du 27 janvier 1831, dont nous citerons quelques passages : «... L'un des premiers soins de la nouvelle administration fut de proclamer, de la manière la plus franche, la liberté de l'enseignement Cette application solennelle d'une théorie qui voit chaque jour s'accroître le nombre de ses partisans, était un hommage légitimement rendu au calme et au bon sens de la nation belge. Malheureusement, dans certaines localités, des vues étroites, des passions aveugles ou des intérêts privés ont faussé ce principe incontestable, et l'ont même parfois violemment détourné de son but naturel. Depuis deux mois surtout, les régences de beaucoup de communes rurales, et même quelques villes assez importantes, destituent des professeurs et des instituteurs primaires soit en les remplaçant par des hommes qui offrent rarement les garanties désirables, soit même sans les remplacer ; ... Ailleurs, ce n'est pas seulement à des individus que l'on s'en prend ; on supprime d'un trait de plume des établissements entiers, ... C'est là un abus,

et un abus grave : c'est remplacer par une sorte d'arbitraire municipal, l'arbitraire de la haute administration » (1).

Mais cette réaction fâcheuse ne dura que pendant les deux premières années. Ensuite vint la période d'indifférence qui fut vaincue par les efforts combinés de l'administration supérieure et des administrations provinciales et par la loi de 1836 qui donna une organisation définitive aux provinces et aux communes.

Néanmoins, en ce qui concerne l'enseignement primaire, en l'absence de toute loi organique, le nombre des écoles progressait. Le 31 décembre 1830, on comptait dans le royaume 4.046 écoles ; au 31 décembre 1840, il y en avait 5.189. Ainsi, dans une période de dix ans, le nombre des écoles s'était accru de 1143 ou plus exactement de 1732, en tenant compte du nombre des écoles qui existaient en 1830 dans la partie du territoire qui fut cédée plus tard.

Toutefois ce progrès numérique s'était fait sans plan d'ensemble ; les écoles étaient mal réparties dans le pays. Un nombre considérable s'accumulait dans les villes, tandis que 163 communes étaient encore dépourvues d'écoles. Le nombre des localités ou parties de communes où il fallait en établir s'est élevé à plus de 1200 (2).

En face d'une telle situation, deux tendances se manifestaient dans les Chambres et l'opinion publique. Les libéraux prétendaient que le système de la liberté illimitée n'apportait pas des résultats suffisants et se basant sur la seconde partie de l'article 17 de la Constitution : « L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi », réclamaient une intervention régulière de l'État et envisageaient l'enseignement officiel comme devant être la règle et l'enseignement libre, l'exception.

Les catholiques qui avaient le plus souffert des tracasseries du monopole scolaire hollandais et dont les souvenirs

(1) Léon Lebon, *op. cit.* p. 403.

(2) Voir Louis Derie, *L'École et l'État*, Bruxelles 1895, pp. 27-28.

les hantaient encore se méfiaient en majeure partie de l'intervention gouvernementale. Mais sous la pression des évènements et de la propagande libérale, l'idée de l'intervention modérée de l'État faisait son chemin parmi les catholiques. « Confiants dans la sincérité de leurs adversaires, écrit Pierre Verhaegen, un certain nombre parmi eux abandonnèrent la thèse primitive de l'incompétence de l'État et commencèrent à souhaiter que le pouvoir central intervînt avec modération pour relier par un plan d'ensemble les initiatives dispersées, pour stimuler et, au besoin, suppléer à leur insuffisance ; ils se bornaient à demander en échange que l'éducation et l'instruction données dans les écoles publiques fussent fondées sur la religion » (1).

Vers 1840 les divergences ne se manifestaient guère que sur la manière dont l'État devait intervenir dans l'enseignement et sur les garanties qu'il fallait accorder à l'instruction religieuse.

Les catholiques et les libéraux tranchèrent le différend par des concessions réciproques, desquelles sortit la première loi organique de 1842 qui a créé une vaste organisation de l'instruction publique.

II. La consécration légale et définitive du rôle actif de l'État dans l'organisation scolaire

1) *Le régime instauré par la première loi organique de* 1842 (1842-1879) ; — 2) *Le caractère théorique de cette loi* ; — 3) *L'évolution des doctrines scolaires des catholiques et des libéraux.*

1) La loi de 1842 était destinée à jouer un grand rôle

(1) Pierre Verhaegen, *La lutte scolaire en Belgique*, Gand 1906, p. 23.

dans le développement de l'enseignement en Belgique. Cette première loi organique a donné une interprétation définitive de la Constitution dans le sens du renforcement du rôle de l'État dans l'éducation. Elle a substitué un rôle actif à la mission tutélaire de l'État. Elle instaurait régulièrement l'enseignement public dans les endroits où l'initiative privée ne s'était pas produite, au lieu de laisser ce soin à l'initiative privée, en l'encourageant ; ainsi elle introduisait la concurrence officielle, organisée par l'État, entre les deux enseignements. A ce point de vue, cette loi est le point de départ du système scolaire actuel et plusieurs de ses dispositions se trouvent dans la loi organique en vigueur aujourd'hui.

Cette loi était le fruit d'une transaction entre les deux partis. Les catholiques admettaient une intervention assez large du pouvoir central et les libéraux accordaient l'intervention officielle du clergé. Les premiers acceptaient l'enseignement organisé par l'État, les seconds l'enseignement religieux dans les écoles publiques.

En faisant la loi, ses auteurs, d'un côté, sont partis du principe que tout citoyen belge a droit à l'instruction et que celui qui veut la recevoir doit avoir à sa disposition les moyens pratiques de la trouver ; d'un autre côté, ils sont partis du fait que les seules initiatives des communes, des associations et des particuliers sont insuffisantes à lui fournir les éléments d'instruction.

En conséquence, la loi disposait que chaque commune doit avoir au moins une école primaire établie dans un local convenable. Ainsi, l'État n'imposant pas l'instruction obligatoire, imposait néanmoins la création des établissements scolaires. Les enfants pauvres avaient le droit de recevoir l'instruction gratuite.

Les écoles, selon les dispositions de la loi, pouvaient être *communales*, *adoptées* ou *libres*. La première sorte d'école devait être organisée et administrée par les conseils communaux. Leurs frais étaient à la charge des communes

et, en cas d'insuffisance, à celle des provinces et de l'État. Les instituteurs y étaient nommés par les conseils communaux. Ces écoles étaient soumises à la surveillance immédiate desdits conseils, à celle des autorités provinciales et au contrôle des inspecteurs de l'État. C'étaient les écoles publiques.

Lorsque dans la commune il a été suffisamment pourvu aux besoins de l'enseignement par les écoles privées, cette commune peut être dispensée de l'obligation d'établir une école communale et être autorisée à *adopter* une ou plusieurs écoles privées réunissant les conditions légales pour tenir lieu d'école communale. Ainsi, en assumant toutes les fonctions des écoles communales, les écoles adoptées recevaient les subsides des pouvoirs publics et subissaient leur inspection.

Les écoles privées non adoptées et ne recevant pas de subsides pouvaient remplir les fonctions des écoles communales ou s'en désintéresser. Dans le premier cas, elles admettaient gratuitement tous les enfants pauvres et étaient inspectées une fois par an ; dans le deuxième cas, elles étaient entièrement libres, en dehors de toute surveillance.

Le recrutement des instituteurs pour les écoles réglées par la loi pouvait s'accomplir grâce à deux écoles normales de l'État (l'une en Wallonie et l'autre en Flandre), grâce aux cours normaux adjoints par le gouvernement aux écoles rimaires supérieures ou encore au moyen des écoles normales privées adoptées par l'État. Celles-ci, comme les écoles primaires adoptées, étaient contrôlées par les inspecteurs de l'État et avaient droit aux subsides du Trésor public.

L'enseignement religieux et moral était obligatoire dans le programme de l'enseignement public. Il y était donné par les instituteurs, sous la direction des ministres des cultes. Dans les écoles normales, l'enseignement religieux et moral était donné par des aumôniers. Les élèves n'appartenant

pas à la religion de la majorité étaient dispensés d'assister aux cours de la religion.

Les représentants des chefs des cultes étaient autorisés à inspecter en tout temps les écoles publiques, mais il ne leur appartenait que la surveillance de l'enseignement religieux et moral. Les manuels de religion ou ceux qui avaient quelque rapport avec elle, ceux de morale étaient également soumis au contrôle des autorités religieuses. Tout le reste, c'est-à-dire l'instruction proprement dite demeurée dans le domaine exclusif de l'autorité civile, rentrait dans les attributions de l'inspection civile.

Telles sont les dispositions les plus caractéristiques de cette loi transactionnelle de 1842, adoptée à l'unanimité, sauf trois abstentions, à la Chambre et par un vote unanime du Sénat et qui devait être en vigueur pendant 37 ans.

2) Il n'est pas difficile de dégager les idées doctrinales directrices qui ont guidé les auteurs de cette loi. La loi fut, en majeure partie, préparée et elle fut présentée par le ministre libéral, le baron Nothomb, qui croyait, comme le grand ministre prussien von Humboldt dans son essai sur « la limitation de l'activité de l'État » qu'à l'État appartient seulement la préparation des conditions matérielles de l'enseignement religieux, spirituel et moral. Bien que ses convictions l'aient rattaché à la philosophie du XVIIIe siècle, il croyait que dans son pays foncièrement catholique on ne peut pas se passer du concours pratique de l'Église et il réclamait par conséquent l'instruction et l'éducation religieuse obligatoires dans l'enseignement primaire.

« Nous rompons avec les doctrines politiques du XVIIIe siècle, disait-il en ouvrant les débats sur la loi de 1842, qui avaient prétendu séculariser complètement l'instruction et constituer la société sur des bases purement rationalistes. Nous ne voulons pas d'une instruction exclusivement civile, nous proclamons l'instruction inséparable de l'éducation, nous voulons un enseignement complet, et

nous ne voyons d'enseignement complet que dans l'instruction jointe à l'éducation morale et religieuse (1). »

Il voulait appliquer le principe de la liberté dans l'enseignement public pour les deux grandes forces organisées, l'État et l'Église. D'un côté, il a soumis complètement l'enseignement religieux et moral à l'Église, et d'un autre côté, il l'a écarté de l'immixtion officielle de l'inspection communale et de celle de l'État. En recherchant la solution pratique du problème scolaire et en rencontrant l'opposition des thèses catholiques et libérales, Nothomb n'en a écarté aucune : il les a juxtaposées (2).

3) La loi de 1842 presque unanimement votée par le parlement fut également reçue favorablement par l'opinion publique. Elle ne manquait pas depuis son début d'influencer positivement l'état de l'enseignement tant au point de vue quantitatif qu'à celui de la qualité.

Mais malgré cette approbation générale au moment du vote de la loi, une réaction de plus en plus vive ne tarda pas à se produire contre elle parmi les libéraux. Quelque chose changea dans les conditions de l'action et dans les rapports des groupes politiques et doctrinaux. Ces facteurs qui ont amené les libéraux et les catholiques à l'Union de 1828 et qui plus tard maintenaient leur collaboration n'existaient plus.

L'indépendance du pays était conquise et affermie par le temps. Toutes les libertés religieuses et civiles étaient consacrées par les lois et mises en exercice.

Sans craindre d'exagérer beaucoup on peut dire de cette œuvre scolaire ce que M. Pirenne a dit de la Constitution : « Sans l'accord momentané du catholicisme libéral et du li-

(1) P. de HAULLEVILLE, *De l'enseignement primaire en Belgique*, Bruxelles 1870, p. 32.

(2) Voir Dr. Phil. HANS REH, *Die belgiche Volkschule im Parteikampf* (1806-1914), Langensaltza, 1919, pp. 81-82.

béralisme politique, elle eût été impossible. Elle se trouve pour ainsi dire au point de croisement de deux courants d'idées qui avaient divergé dans le passé comme ils devaient diverger dans l'avenir (1). »

Le point de croisement de ces courants étant passé, ils poursuivaient librement leurs courses en s'efforçant de préparer l'avenir du pays selon la logique et l'esprit de leurs propres doctrines. Leurs traditions du passé étaient différentes et l'échelle de valeurs dans leurs programmes n'était pas la même. Pendant un certain temps leurs buts immédiats ont coïncidé tandis que leurs buts lointains différaient toujours, ce dont on allait bientôt se rendre compte avec l'évidence.

Le clergé, en se basant sur ce fait qu'il est appelé à diriger et à surveiller l'enseignement religieux dans l'enseignement public et tirant des conséquences de cette partie de la loi de 1842, prétendait qu'il lui était imparti un rôle d'intervention dans le choix des instituteurs. Les évêques ont écrit dans ce sens une lettre (du 23 novembre 1844) au gouvernement en exprimant le désir que le gouvernement définît plus nettement leur mode d'intervention. Le pouvoir civil par l'organe du ministre Nothomb, a répondu que le gouvernement dans certains cas, pouvait consulter le clergé sur la nomination des instituteurs, mais seulement à titre de convenance ou à titre officieux, mais non à titre obligatoire.

D'autre part, quatre ans seulement après le vote de la première loi organique sur l'enseignement primaire, les libéraux réunis en congrès le 14 juin 1846, ont mis, dans l'article 3 de leur programme cette revendication : « L'organisation d'un enseignement public à tous les degrés *sous la direction exclusive de l'autorité civile*, en donnant à celle-ci tous les moyens constitutionnels de soutenir la concurrence contre les établissements privés et en *repoussant l'interven-*

(1) Pirenne, *op. cit.*, p. 412.

tion des ministres des cultes à *titre d'autorité* dans l'enseignement organisé par le pouvoir civil (1). »

Vers la fin de la première moitié du XIXe siècle le développement de la Belgique dans tous les domaines a pris un grand essor. La vie publique du pays avec ses divers mouvements d'idées battait son plein. Les élections parlementaires où les partis luttaient pour le pouvoir se faisaient régulièrement, et le choc des doctrines des parties adverses se produisait inévitablement devant les masses de la population tout entière. Ensuite peu à peu les hommes nouveaux, qui n'avaient pas vécu les grands jours de l'Union et qui prêchaient des opinions plus tranchées que celles de leurs aînés, entraient sur la scène de la vie publique et rendaient cette amicale compréhension réciproque de jadis de plus en plus difficile. Ce nouvel état de choses se faisait sentir aussi dans la politique scolaire.

La réalisation des dispositions de la loi de 1842 a produit un double effet.

En jugeant que l'influence religieuse était suffisamment garantie dans l'enseignement public les catholiques peu à peu délaissaient l'enseignement libre qui nécessitait de leur part de grands sacrifices mais qui s'était bien développé pendant la période de la liberté absolue.

Si en 1840 sur 5189 écoles primaires que comptait la Belgique, les catholiques en possédaient 2284 entièrement dirigées et soutenues par eux et 796 subventionnées par l'État, mais placées sous leur plus ou moins grande dépendance (2), en 1878, à la veille de la nouvelle loi libérale, ils en avaient 890 leur appartenant entièrement et 463 adoptées et subsidiées par les pouvoirs publics. Le nombre des écoles communales pendant cette période a passé de 2109 à 4376 (3).

(1) Voir P. de Haulleville, *op. cit.* p. 78.

(2) Voir P. Verhaegen *op. cit.* p. 28.

(3) Voir L. Derie, *op. cit.* p. 38.

Les libéraux savaient que la grande force des catholiques résidait dans les écoles fondées et entretenues par eux, ainsi que dans les écoles publiques en large partie soumises à leur influence, qui leur préparaient les générations nouvelles et garantissaient des recrues pour la défense de leurs doctrines et de leurs traditions.

Ainsi, le parti libéral « dont la mission historique, comme écrit M. Benoît Bouché, fut la défense de la société civile contre les retours offensifs de la société théocratique » (1) s'efforçait de mettre à exécution son programme de 1846, d'un côté en soustrayant l'enseignement public à l'influence du clergé et, d'autre part, en empêchant dans la mesure du possible les subventions aux écoles libres par la voie de l'adoption.

Progressivement ses tendances antireligieuses s'accentuaient. Néanmoins, comme affirme Pierre Verhaegen (2), pendant vingt-cinq ans, la loi organique bien que discutée, était appliquée avec sincérité par tous les ministres tant catholiques que libéraux qui se succédaient et s'occupaient de l'enseignement. Seulement après 1860, les libéraux ne pouvant pas obtenir la révision de la loi de 1842 par la voie législative, introduisaient des corrections administratives dans son application, soit en n'autorisant pas l'adoption des écoles privées, soit, dans certaines communes de majorité libérale, en supprimant l'enseignement religieux, soit en faisant les lois sur les questions particulières dont l'esprit ne correspondait pas à celui de la loi organique. Par exemple, en 1866-1868, la majorité libérale refusait d'inscrire l'enseignement religieux au programme des écoles d'adultes. Aussi la loi de 1864, sur les fondations en faveur de l'enseignement et les bourses d'études établissait le monopole des écoles publiques.

En 1876, les libéraux demandent l'enseignement officiel

(1) Benoît Bouché, *Le problème de l'éducation et le socialisme*, Bruxelles, 1926, p. 256.

(2) P. Verhaegen, *op. cit.*, p. 26.

neutre et laïque, exclusivement scientifique, gratuit et obligatoire.

Les élections de 1878 apportèrent aux libéraux une majorité de 10 voix à la Chambre et de 6 voix au Sénat. Ils crurent que l'heure de la réalisation de leur programme scolaire avait sonné. Pergameni, un des lutteurs libéraux pour le nouvel ordre de choses, exprime ainsi l'esprit de son groupe à cette époque : « Le libéralisme, dit-il, ne consiste pas à verser des larmes stériles sur le sort des malheureux, des faibles et des déshérités qui ont glissé dans les fanges cléricales, mais il consiste à leur tendre la main, à les relever, à les défendre contre leurs propres erreurs, même au détriment de leur propre liberté. Le libéralisme est un parti de combat comme tous les grands partis qui ont voulu jouer un rôle dans le monde ; c'est une bonne épée que nous ne devons jamais laisser se rouiller entre nos mains, mais dont nous devons toujours nous servir pour le bien du peuple et pour l'anéantissement des doctrines ultramontaines, des écoles cléricales et de la puissance du clergé catholique romain (1). »

III. Les tendances laïques et étatistes en matière scolaire sous le gouvernement libéral

1) *Le régime de la loi de* 1879 (1879-1884). 2) *La réaction catholique et ses effets.* 3) *Les thèses libérales et catholiques en face des électeurs de* 1884.

1) Les libéraux sont venus au pouvoir le 12 juin 1878. Le nouveau gouvernement s'est mis aussitôt à élaborer le projet de la nouvelle loi organique de l'enseignement primaire. Le dépôt de ce projet a eu lieu le 21 janvier 1879. La loi, malgré une opposition acharnée des catholiques,

(1) Pergameni *op. cit.* p. 32.

fut votée le 6 juin par 67 voix contre 60 à la Chambre et le 18 juin par 33 contre 31 et une abstention au Sénat. Son principal auteur et défenseur fut le Ministre van Humbeeck, représentant du libéralisme radical.

Les auteurs de la loi de 1879 sont partis de cette base qu'il faut considérer la culture intellectuelle comme le plus essentiel moyen du progrès et de la prospérité nationale et que, pour cela, les écoles doivent présenter un caractère purement scientifique. Etant données les divergences religieuses et doctrinales parmi les nationaux, les écoles publiques désormais ne devront se préoccuper que de l'éducation des citoyens utiles à la vie de la nation et de l'Etat.

Par conséquent, en ce qui concerne l'enseignement public la loi proclame sa neutralité. L'enseignement religieux est supprimé dans son programme. Il est laissé aux soins des familles et des ministres des différents cultes. Un local dans l'école est mis à leur disposition pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants fréquentant l'école communale. L'inspection ecclésiastique est également supprimée.

Quant aux écoles normales officielles, tout enseignement religieux en est exclu. Il était seulement prévu que le règlement d'ordre intérieur des établissements assurerait aux normaliens la liberté d'accomplir les exercices religieux de leurs cultes.

Les dispositions de la nouvelle loi qui déterminent les rapports entre l'Etat, la commune et l'école, font ressortir les tendances étatistes de la politique scolaire du gouvernement libéral.

Dans le passé, les communes et l'Eglise ont souvent réalisé leur union sur le problème de l'enseignement ; la nouvelle loi s'efforcera de réduire l'autonomie des communes dans les affaires scolaires et d'éliminer la concurrence scolaire de l'Eglise. En prescrivant comme la loi précédente, la création d'au moins une école primaire par commune, la nouvelle loi réserve *au gouvernement* le droit de fixer

le nombre d'écoles à entretenir dans chaque commune, ainsi que le nombre de classes et d'instituteurs dans chaque école.

Le régime légal de l'enseignement privé subit également un changement. La loi défend aux communes d'adopter les écoles privées ou de leur donner des subsides.

La loi abolit aussi la faculté d'agrégation des écoles normales privées. En outre, selon la loi, les conseils communaux désormais ne pourront choisir les maîtres que parmi les candidats formés par les seules écoles normales publiques. Aussi la suspension de l'instituteur pour plus de quinze jours et sa révocation ne peuvent être prononcées que par le Ministre de l'Instruction publique. La loi centralise ainsi entre les mains de l'Etat la formation du corps enseignant de l'enseignement public.

2) Mais l'exécution de cette loi se heurta à une résistance passionnée des catholiques qui a réussi à produire ses effets. A la tête de la résistance catholique se sont mis les évêques en employant tous les moyens qui étaient en leur pouvoir. Nous n'en indiquerons que quelques-uns.

Pendant la période de préparation du projet de loi, à l'occasion du carême, les évêques firent paraître un mandement collectif, sous forme de lettre pastorale adressée spécialement aux pères de famille. Ils s'efforçaient surtout de démontrer le caractère antireligieux du projet et son aboutissement nécessaire à l'école sans Dieu. La lettre se terminait par la prière que dorénavant, chaque dimanche, dans toutes les églises du pays, les prêtres réciteraient après la fin du prône de la messe : « Des écoles sans Dieu et des maîtres sans foi, délivrez-nous Seigneur ! (1) »

Dans les deux mois qui suivirent la promulgation de la loi, le premier septembre, les évêques communiquèrent de nouveau au clergé, sous le titre d' « Instructions pratiques

(1) P. Verhaegen, *op. cit.* p. 62.

à l'usage des confesseurs », une déclaration collective qui résumait tous leurs actes précédents et qui était une démarche décisive dans la lutte scolaire.

« Les prêtres, écrivent les évêques, n'iront donc pas donner l'enseignement religieux dans les locaux que la loi leur réserve...

Les parents qui enverront leurs enfants aux écoles officielles se rendront coupables de péché mortel ; s'ils persévèrent dans leur conduite, ils seront exclus de l'absolution sacramentale...

Les instituteurs ne peuvent continuer à exercer leurs fonctions dans les écoles officielles, si ce n'est que pour des raisons particulières (p. 89)...

Quant aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement public, elles ne peuvent être objet d'aucune dispense, par la raison qu'en vertu même de leur charge, ces fonctionnaires s'engagent à faire exécuter la loi condamnée (1). »

Malgré l'application des sanctions administratives de la part du gouvernement pour exécuter la loi, les effets de la réaction catholique ne tardèrent pas à se faire sentir dans le pourcentage de la fréquentation des écoles publiques et des écoles libres.

Selon les données officielles en 1878, c'est-à-dire à la veille de la nouvelle loi, les écoles *contrôlées par le gouvernement* comprenaient cette population :

1) Écoles communales	527.417	élèves
2) Écoles adoptées	70.796	élèves
Ensemble........................	598.213	»

En même temps et selon la même statistique, les écoles catholiques entièrement libres (non inspectées) avaient 90.212 élèves (2).

(1) P. Verhaegen, *op. cit.* pp., 89-90.

(2) voir L. Derie, *op. cit.* p. 39, tableau IV, extrait de l'*Annuaire de Belgique*, 1892.

En 1879 le nombre d'élèves dans ces écoles est monté, au détriment de celui des écoles contrôlées, à 379.277 élèves (1).

En 1881, le nombre d'élèves des écoles communales était descendu à 339.317 et celui des écoles adoptées à 801 (2).

Depuis la mise en vigueur de la loi, de janvier 1879, jusqu'en décembre 1881, 2061 locaux d'enseignement libres furent construits.

A la suite des instructions des évêques, à la fin de 1880, 1750 maîtres et maîtresses d'écoles communales, sur 7500 environ, avaient donné leur démission.

3) La propagande pour et contre l'enseignement public et privé se faisait avec une activité exceptionnelle. La question scolaire occupait une place des plus larges dans les discussions politiques générales.

Les libéraux accentuaient l'indépendance de l'Etat en face des sociétés religieuses et de leurs dogmes. A l'Etat appartient le domaine civil, mais non le domaine religieux. Il doit laisser aux différentes religions le droit d'agir avec une égale liberté et de garantir cette liberté, mais sans se préoccuper de la réalisation de leurs prescriptions.

« Mais il a un devoir important à remplir, dit un écrit libéral dans nos sociétés modernes : c'est d'assurer l'instruction du peuple. La Constitution le prescrit. Cet enseignement ne peut être sectaire, ni agressif contre aucun culte, mais il doit être accessible à tous les enfants du pays, quelle que soit la confession religieuse des familles. Il deviendrait sectaire, si au lieu d'une école publique neutre, l'Etat abdiquait dans les mains des églises particulières dont les écoles seraient (p. 50) salariées par le trésor public,

(1) Données de la statistique faite par Malou ; les rapports officiels ayant cessé à partir de 1878 de publier la statistique des écoles primaires libres. Voir Pierre Verhaegen, *op. cit.* pp,. 101-131.

(2) L. Dérie, *ibid.*

ces écoles fussent-elles des foyers de propagande contre les libertés et les institutions du pays (1). »

Voici la thèse officielle libérale préconisée pendant la préparation et l'exécution de la loi de 1879.

Les catholiques en combattant cette loi prêchaient le programme qui devait consister, selon eux, dans le « Retour aux traditions de la liberté et de l'union », comme le disait leur programme électoral, « ni l'Etat éducateur, ni l'Etat commerçant, ni l'Etat industriel, ni l'Etat amuseur public, ni l'Etat sacristain. Surtout pas d'Etat intervenant, sous prétexte d'intérêt général, dans les actes les plus intimes de la vie des citoyens. Ce prétexte de l'intérêt général masque tous les despotismes (2) ».

Les élections du 11 juin 1884 devaient trancher le conflit. Elles le firent en donnant aux catholiques 34 voix de majorité.

IV. L'évolution continue du système scolaire belge dans le sens de la liberté scolaire par l'Etat.

1) *Les régimes de la loi de* 1884 ; 2) *Celui de* 1895 *et* 3) *Celui de* 1914 ; 4) *Les conflits scolaires de cette période* (1884-1914).

1) Les catholiques ont pris le pouvoir exécutif le 16 juin 1884. Le pays était énervé par les luttes scolaires incessantes et une des premières œuvres du nouveau gouvernement fut de préparer la nouvelle loi organique qui, selon ses auteurs, devait correspondre à la volonté générale du pays et apporter enfin la paix désirée. Elle devait être un

(1) La *Révision constitutionnelle en Belgique et ses conséquences*, Bruxelles, pp. 50-51.

(2) Henri Charriot, *La Belgique Moderne*, terre d'expérience, Paris p. 118.

acte de modération, de décentralisation et elle devait ramener la confiance dans les administrations communales. Comme le remarque M. le Dr Hans Reh (1), la politique scolaire catholique profitait avantageusement de l'antipathie nationale des Belges contre toute concentration et toute organisation rigide de l'Etat, elle bénéficiait de leur désir de voir s'accomplir la vie juridique et publique à l'intérieur de la commune.

La projet de nouvelle loi à tendances décentralisatrices fut vite voté et le 20 septembre déjà le *Moniteur* publiait la nouvelle loi organique de 1884.

Comme la loi précédente, celle de 1884, tout en prescrivant à chaque commune la création d'au moins une école communale, rendait en même temps aux communes le droit d'adopter une ou plusieurs écoles privées dans des conditions déterminées. *Les écoles adoptées bénéficiaient* des *subsides des communes, des provinces et de l'Etat.*

Dans le cas d'adoption, le Roi pouvait dispenser la commune d'établir ou de maintenir une école communale. Mais cette dispense ne pouvait être accordée si vingt chefs de famille réclamaient la création ou le maintien de l'école communale.

L'enseignement religieux n'était pas obligatoire. Les communes avaient le droit de l'inscrire au programme de leurs écoles, mais dans ce cas les parents intéressés pouvaient en dispenser leurs enfants. Si vingt chefs de famille ayant des enfants en âge scolaire demandaient cette dispense, la commune était obligée d'organiser à l'usage de leurs enfants, une ou plusieurs classes spéciales.

Par contre, si la commune refusait d'inscrire l'enseignement religieux sur la demande de vingt chefs de famille dans le programme de l'école communale, le gouvernement, à leur demande, pouvait adopter une ou plusieurs écoles privées, si celles-ci remplissaient les conditions requises.

(1) Dr. H. Reh. *op. cit.* p. 90.

Les écoles normales privées pouvaient être à nouveau agréées. Elles recouvraient leurs droits antérieurs et les communes étaient libres dans le choix des instituteurs.

Cette loi s'est complètement substituée à celle de 1879. Plusieurs de ses articles ont passé à travers les modifications successives, et font partie de la loi organique actuelle. En ce qui concerne l'enseignement libre, après la loi de 1878, il sert de point de départ d'une évolution constante en sa faveur, tantôt contre l'opposition de gauche, tantôt avec son consentement.

Bien que cette loi fût votée contre l'opposition libérale, une large partie de l'opinion publique, non catholique, l'admettait loyalement. « Je considère, disait M. Vandervelde à la Chambre des Représentants (le 24 juillet 1895), que la disposition de la loi de 1884 (p. 72) qui donne aux communes le droit de choisir entre l'école strictement neutre et celle où on enseigne la religion peut se justifier, étant donnée la situation actuelle. La disposition de la loi de 1884, qui donne à vingt pères de famille le droit de réclamer une école où l'enseignement soit conforme à leurs convictions, nous paraît également légitime à condition, bien entendu, que le principe soit loyalement appliqué » (1).

2) Mais la loi de 1884 avec toute la modération et la prudence qu'y mirent les catholiques, telle qu'elle fut votée, ne fut pas de longue durée. Parmi les catholiques ne tarda pas à naître un mouvement en faveur de la révision de cette loi. « De la part des catholiques, écrit M. Ch. du Bus de Warnaffe, deux griefs étaient formulés contre la loi de 1884 : le caractère facultatif de l'enseignement religieux, et le silence de la loi en ce qui concerne les écoles adoptables » (2).

(1) Voir Jos. Hoyois, *Les partis de gauche peints par eux-mêmes*, 8e édit. Bruxelles, 1895, pp. 72-73.

(2) Charles du Bus de Warnaffe, L'*Ecole libre*, Louvain, 1932, p. 85.

A la suite des victoires suscessives des catholiques sur le terrain électoral, ces réclamations furent consacrées par la loi du 15 septembre 1895. Désormais la première ou la dernière demi-heure de la classe devait être consacrée chaque jour à l'enseignement religieux (1). Mais en introduisant l'obligation de l'enseignement religieux, les catholiques laissaient la liberté de conscience aux parents et aux maîtres. Ainsi, les parents intéressés pouvaient en dispenser leurs enfants. L'instituteur devait s'abstenir « dans son enseignement de toute attaque contre les convictions religieuses des familles, dont les enfants lui sont confiés » (art. 5). Cela signifie que lorsqu'il y a dans une école des élèves dispensés du cours de religion, fut-ce un seul, l'enseignement des autres branches du programme doit revêtir le caractère de neutralité. Si ce cas ne se présentait pas, l'autorité communale pouvait donner à l'enseignement un caractère confessionnel.

En ce qui concerne les écoles privées, la loi reconnaissait le droit aux subsides d'État à celles d'entre elles qui n'ont pas été adoptées par les communes, mais qui réunissaient les conditions légales d'adoption. Celles-ci, c'est-à-dire les écoles *adoptables*, n'étaient pas obligées d'inscrire l'enseignement religieux à leurs programmes.

Cette loi ne contentait ni les libres penseurs, ni les catholiques.

En étant théoriquement confessionnelle, l'école froissait les libres-penseurs ; elle ne correspondait pas non plus aux vœux des familles croyantes, parce que même dans les commuhes à grosse majorité catholique, il suffisait qu'il se trouvât quelques élèves ou même un seul, dispensés du cours religieux pour que l'école devint neutre. Or la fondation des écoles privées adoptables exigeait de gros sacrifices parce qu'elles avaient droit seulement aux sub-

(1) Cet enseignement pouvait être donné par les ministres des cultes ou, sous leur surveillance, soit par l'instituteur, s'il y consentait, soit par une personne agréée par le conseil communal.

sides de l'État, mais non à ceux des communes et des provinces.

Vers 1910, la question scolaire a pris un caractère tellement aigu, qu'une pétition signée par plus de 100.000 chefs de famille catholiques et adressée aux Chambres, aboutit à un projet (1) de loi déposé par le Ministre Scholaert le 28 février 1911 et dont le centre de gravité se trouvait dans « le bon scolaire ». Ce « bon » devait être une sorte de petite bourse représentant la dépense scolaire.

Les pouvoirs publics devaient participer de la manière suivante au bon : l'État devait verser 6/10, la province 1/10 et la commune 3/10 du total des frais d'écolage.

Le ministre lui-même exposait ainsi ce projet : « Les pouvoirs publics disent au père de famille, la veille de la rentrée des classes : vous avez deux enfants de 6 à 14 ans : voici deux bons à leurs noms, choisissez l'école où vous les enverrez. Préférez-vous l'école communale ? Allez porter ces deux bons à la direction de cette école. Donnez-vous la préférence à une école libre ? Remettez vos deux bons à la direction de cette école. Si vous choisissez le premier de ces établissements pour l'aîné de vos enfants, portez-lui un de vos bons et réservez l'autre, si vous voulez, à la seconde école. Vous êtes libre ; faites ce qu'il vous plaît » (2).

Le pouvoir public aurait alloué ses subsides aux diverses écoles en proportion du nombre de bons scolaires recueilli par chacune d'elles. Les auteurs du projet de cette loi croyaient que tout en sauvegardant l'autonomie des communes dans le domaine de l'enseignement, ils préparaient en même temps les conditions de l'exercice réel de la liberté de l'enseignement privé.

(1) Voir le texte du projet chez Léon du Bus de Warnaffe, *Les lois organiques de l'enseignement primaire depuis* 1830, Bruxelles, 1911, pp. 96-101.

(2) Cité par Albert Bessières, *Pour la justice scolaire*, la R. P. S., Paris, 1921, p. 148.

Grâce à ce système des bons savamment combiné, l'enseignement privé aurait été mis sur un pied d'égalité avec l'enseignement public. Le « bon » aurait été aux mains du père le symbole de l'égalité scolaire, comme le bulletin de vote est le symbole de l'égalité politique.

Ce projet de loi a rencontré une telle opposition des partis de gauche que le projet fut retiré et que, par suite, le ministère de Scholaert a dû présenter sa démission.

3) La question de la revision de la loi organique en vigueur était à nouveau pendante et la campagne se poursuivit avec ardeur. A côté des griefs d'ordre doctrinal que les divers groupes pouvaient présenter à la loi scolaire en vigueur, de nouvelles questions d'une actualité poignante commencèrent à se poser en faveur de la révision : celle de l'obligation scolaire surtout, et à sa suite, celle de la gratuité générale.

L'obligation scolaire réclamée depuis quelques dizaines d'années par les partis de gauche était écartée par le parti catholique, suivant son avis, à cause du manque de garanties complètes et efficaces accordées aux parents pour permettre de faire librement choix entre l'école publique et l'école privée.

Les élections parlementaires du 2 juin 1912 se jouèrent de nouveau sous le signe de la lutte scolaire. Elles apportèrent comme la fois précédente la victoire au parti catholique.

Le 20 juin 1913, le Ministre des Sciences et des Arts, M. Poullet, déposa un nouveau projet de loi organique instaurant l'obligation scolaire, gardant dans le sens de la loi de 1895 l'obligation de l'enseignement religieux et renforçant les subsides des pouvoirs publics en faveur des écoles libres. Le projet proposait d'obliger les communes à accorder aux élèves des écoles libres les mêmes avantages à l'assistance scolaire, en matière de vêtements, réfectoires

et colonies scolaires, qu'elles devaient octroyer aux élèves des écoles publiques.

Ce projet a rencontré une violente résistance de la part des partis de gauche (1). S'ils étaient les partisans décidés du principe de l'obligation, ils ne voulaient d'aucune façon faire état, comme ils disaient, de l'obligation des écoles confessionnelles et du gaspillage des fonds publics pour les écoles sectaires privées, avec leur enseignement anti-scientifique.

En combattant ce projet de loi pendant quarante neuf séances, les partis de gauche livrèrent une bataille suprême en faveur de l'école obligatoire laïque et neutre.

Ils voulaient que l'enseignement religieux, basé sur la révélation, soit laissé en dehors de l'école et que l'enseignement scolaire soit mis exclusivement sur les bases scientifiques ; la morale religieuse devait être remplacée par l'enseignement de la morale universelle, par les idées communes de la morale, en laissant de côté les interprétations divergentes des différentes confessions.

Si on devait toucher au sentiment religieux, c'était seulement dans le sens de la religion naturelle, qui dépasse les dogmatismes confessionnels et seulement dans la mesure où les idées et les sentiments religieux sont innés dans la nature humaine.

Les partis de gauche indiquaient qu'en renfonçant les subsides à l'enseignement privé insuffisamment contrôlé, on cherche, d'un côté, à renforcer avec l'aide des moyens publics le cléricalisme et le sectarisme dans le pays, d'un autre côté, à affaiblir la situation de l'enseignement public en face de celle de l'enseignement privé clérical.

Ils exprimaient également la crainte que les communes, pour des raisons d'ordre économique, ne remplacent de plus en plus les instituteurs laïques par des congréganistes,

(1) Sur le choc des doctrines scolaires des partis de gauche et du parti catholique, à ce propos, voir M. le Dr phil. Hans Reh, *op. cit.* pp. 97-114.

qui, à cause de leur situation spéciale, se contentent de conditions matérielles plus modestes.

Le parti catholique se défendait de vouloir nuire à l'enseignement public et il indiquait l'élan de l'instruction populaire qui était né sous la direction des gouvernements catholiques pendant les quelques décades précédentes.

L'école neutre dans le sens indiqué par les partis de gauche, selon lui, n'est qu'une chimère qui, en réalité, deviendrait vite une école antireligieuse.

L'homme, d'après la doctrine du parti catholique, a aussi des buts qui dépassent ceux de l'État. Celui-ci traite les enfants trop souvent au point de vue de son intérêt égoïste, en négligeant la volonté et l'autorité paternelles. Les enfants ont droit au bonheur que la seule éducation chrétienne et la foi en Dieu peuvent leur donner. C'est de là que découlent les devoirs des Pouvoirs publics d'un peuple chrétien, tout en sauvegardant la liberté de conscience des particuliers et en prenant en considération la volonté expresse des parents, imposer à l'école l'enseignement religieux. L'école n'est pas un simple établissement public, mais elle est le mandataire des parents.

Le parti catholique prétendait encore que l'État ne fait qu'une œuvre de justice sociale distributive en subventionnant l'enseignement privé qui jouit de la confiance des familles et qui, en même temps, réalise les conditions indiquées par la loi, — à côté de l'enseignement communal qui ne satisfait à peu près que la moitié de la population du pays.

Les impôts payés par tous les citoyens doivent être employés par les pouvoirs publics pour les besoins de tous, aussi bien dans le domaine scolaire que dans les autres. On manquerait à la justice sociale, disait le parti catholique, si l'on mettait certaines catégories de citoyens en face de cette alternative : ou de payer un impôt scolaire spécial ou de ne pas profiter de la liberté scolaire proclamée par la loi.

Pour les pauvres cette alternative même n'existe pas. Leur pauvreté matérielle décide du choix de l'école et, en conséquence, en large mesure, de l'éducation de leurs enfants.

Voilà pourquoi le parti catholique est partisan de la liberté effective des parents de choisir pour leurs enfants dans des conditions à peu près égales entre l'enseignement des écoles publiques et celui des écoles libres, il est aussi partisan de la liberté communale en matière scolaire.

Cette loi, consacrant les desiderata catholiques, après les débats les plus passionnés que le Parlement belge ait jamais connus et malgré une opposition violente des partis de gauche (1) fut promulguée le 19 mai 1914.

En instaurant l'obligation de l'instruction pour tous les enfants de 6 à 14 ans, le législateur de 1914 prit le soin tout spécial de ne pas mettre le devoir légal en conflit avec les convictions religieuses ou philosophiques des citoyens. De cette préoccupation est sortie la disposition de l'article 2 de la loi organique qui prévoit la suspension de l'obligation « lorsque les parents ou tuteurs opposent des griefs de conscience à l'envoi de leurs enfants ou de leurs pupilles dans toute école située dans un rayon de 4 kilomètres de leur résidence. »

Pour prévenir les abus, l'exposé des motifs indique que la juridiction compétente exercera, en l'espèce, son pouvoir sur le bien-fondé ou sur le caractère sérieux des motifs invoqués.

Aussi la loi imposait à l'instituteur l'abstention de toute attaque contre les personnes ou contre les convictions religieuses ou philosophiques des familles dont les enfants fréquentent l'école (art. 31).

En ce qui concerne l'enseignement libre, ses adversaires depuis longtemps lui reprochaient d'avoir trop de membres de son personnel ne possédant pas les titres

(1) Pendant son vote les libéraux et les socialistes avaient quitté la salle.

nécessaires à un instituteur. La loi de 1914 a mis fin à ce grief, décrétant par son article 15 que tous les membres du personnel enseignant des écoles privées voulant recevoir des subsides de l'Etat devront être Belges et diplômés.

Pour éliminer la pression qui pourrait être faite en vue de déterminer le choix de l'école, l'article 12 dit que « Sera puni d'une amende de 50 à 500 francs quiconque, pour déterminer un chef de famille à placer son enfant dans une école ou le retirer d'une école, aura usé à son égard de voies de fait, de violences ou de menaces, ou lui aura fait craindre de perdre son emploi ou d'exposer à un dommage sa personne, sa famille ou sa fortune.

Si le coupable est fonctionnaire, officier public ou chargé d'un service public, l'amende pourra être portée au double ».

Toutes les dispositions mentionnées demeurent en vigueur de nos jours.

V. CONSOLIDATION LÉGALE ET FINANCIÈRE DU RÉGIME DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE SOUS LE SIGNE DE LA PAIX SCOLAIRE PENDANT LA PÉRIODE DE L'APRÈS-GUERRE.

A peine la Belgique avait-elle adopté la nouvelle loi scolaire, que le conflit mondial pendant quelques années vint ensanglanter l'humanité. Après la grande guerre, en 1919, le parti catholique, ayant sans interruption gouverné en Belgique pendant plus de 35 ans, a perdu la majorité parlementaire. Les groupes de gauche acquirent cette majorité et la conservent encore de nos jours. En songeant aux luttes passionnées que la question de l'enseignement religieux dans l'enseignement public et le statut légal de l'enseignement libre avec les subsides des pouvoirs publics ont soulevées, on pouvait s'attendre à un changement radical de la politique scolaire.

Rien de pareil ne se produisit. La vie collective d'une nation pratiquant le régime démocratique avec toute la

complexité des facteurs sociaux a sa logique, elle aussi, et parfois elle oblige les individus les plus forts, même les groupes les plus énergiques, à plier devant elle.

L'état d'esprit général de l'après-guerre et les besoins d'ordre pratique inspiraient aux groupes politiques des décisions et des mesures prudentes. « Aussi longtemps que l'on rédige des programmes, disait le Ministre socialiste des Sciences et des Arts, M. Jules Destrée, on n'est arrêté par rien. Quand il s'agit de les appliquer, on constate que les questions ne se posent pas comme nous voudrions qu'elles le soient, mais qu'on doit les prendre telles qu'elles sont » (1).

Un vent de réconciliation et de tolérance mutuelle soufflait puissamment au lendemain de l'armistice et dans les quelques années qui suivirent.

« Droits de l'Etat, obligation de l'instruction, d'une part, expliquait le même ministre socialiste dans son célèbre discours à Roux, le 26 juin 1921, mais liberté de l'enseignement, libre choix de l'école par les parents, d'autre part, telle est la conciliation qu'a inspirée le législateur. Elle me paraît à approuver (p. 12)...

Nous avons autre chose à faire, nous socialistes, que de reprendre les traditions et les rancunes du parti libéral ; nous devons affirmer, vis-à-vis de l'enseignement libre, que nous ne cherchons pas à le persécuter ou à le tracasser.

... Il faut faire de l'enseignement, soit libre, soit officiel, une grande entreprise nationale. Cette nationalisation peut s'obtenir sans porter d'atteinte grave à l'autonomie des communes, ou aux idées des dirigeants de l'enseignement libre en ce qui concerne le caractère confessionnel de leurs écoles. Mais elle doit accroître les droits de l'Etat » (2).

(1) Abbé R. Van Haudenard, *La question scolaire et le parti socialiste belge*, étude documentaire, Charleroi 1927, p. 28.

(2) *ibid.* pp. 12-13.

Le sénateur socialiste Lekeu, en commentant ce discours dans l'organe officiel du parti socialuste, Le Peuple (du 29 juin 1921), exprime sa satisfaction du soin que M. le Ministre a pris de souligner que sa conception de la paix scolaire est conforme à la doctrine et aux directives du parti socialiste, et même il ajoute :

« ... Le parti Ouvrier, fidèle à lui-même, ratifiera le verbe et le geste de son éloquent mandataire au Parlement... L'enseignement libre est un fait qui s'impose d'autant plus à tous, aujourd'hui, qu'il apparaît comme un des facteurs nécessaires qui permettent de mettre en œuvre, combien imparfaitement encore, l'obligation scolaire. Nous nous devons à nous-mêmes, d'être des esprits positifs, dépouillés d'un vain sectarisme. C'est le droit des catholiques de donner à leurs enfants une éducation religieuse, comme c'est le droit des rationalistes d'assurer aux leurs une orientation intellectuelle en dehors de toute tendance dogmatique » (1).

De son côté, le congrès général du Parti Socialiste (P. O. B.) de 1922 (dans l'ordre du jour du 17 avril) considérant « que les luttes scolaires et religieuses qui ont déchiré si profondément le pays ont été nuisibles à la cause de l'enseignement populaire et à l'évolution sociale des travailleurs, qu'il était impossible au lendemain de l'armistice, de les raviver sans compromettre à la fois la reconstitution nationale et l'obtention des réformes ouvrières » (2), et, tout en proclamant son attachement au principe de l'école publique neutre et laïque, il décida de mettre fin à l'état d'hostilité active vis-à-vis l'enseignement libre existant.

Il y avait encore des motifs plus concrets pour certains groupes du parti socialiste de respecter l'enseignement libre : « En Flandre, sur 100 électeurs qui votent pour moi, explique plus tard, un autre ministre socialiste des Sciences

(1) *ibid.* p. 14.
(2) *ibid.* p. 15.

et des Arts, M. Camille HUYSMANS, dans sa conférence donnée le 24 mars 1927, il y en a 70 qui sont religieux. Voilà pourquoi les socialistes flamands professent des opinions différentes de celles des wallons, en matière d'enseignement... Je suis partisan, affirme HUYSMANS, de soutenir toutes les écoles, à condition qu'on n'y fasse pas de politique et qu'on n'y enseigne pas à haïr le prochain » (1).

Voilà dans quelle atmosphère psychologique les réformes scolaires de l'après-guerre prirent leur base de départ.

La loi de 1914 a été maintenue avec l'obligation de l'enseignement religieux dans les écoles publiques (y compris les dispenses prévues).

Les lois du 13 novembre 1919 et du 14 août 1920 sur les traitements des instituteurs améliorent dans une mesure égale la situation matérielle du personnel enseignant de l'enseignement public et de l'enseignement libre.

Désormais l'Etat s'engage à accorder annuellement aux communes et aux directions des écoles adoptables des subsides égaux, équivalents aux traitements du personnel enseignant.

Les lois et les arrêtés sur les points particuliers, qui suivaient les lois déjà indiquées n'ont pas apporté de changements au principe.

Ainsi, après avoir indiqué et examiné pas à pas tous les moments caractéristiques de l'évolution du système scolaire belge, nous pouvons donner une vue d'ensemble sur le régime de l'enseignement primaire d'où ressortiront les prérogatives des pouvoirs publics et celles des initiatives privées, dans le domaine de l'éducation nationale.

(1) *ibid.*, p. 24.

VI. LE CARACTÈRE ET LA SITUATION GÉNÉRALE DU RÉGIME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

1) *Dispositions légales générales.* 2) *Les diverses catégories d'écoles.* 3) *L'extension du principe d'adoption et des subsides.* 4) *La situation respective de l'enseignement public et de l'enseignement libre au point de vue statistique.*

1) *Dispositions générales.* — L'enseignement est obligatoire et s'étend sur une période de huit années (de 6 à 14 ans). Il est gratuit. La gratuité concerne l'écolage de tous les élèves et, pour certains d'entre eux, même les fournitures classiques.

L'instruction primaire est l'objet de l'intérêt général du pays. La loi garantit la liberté du père de famille dans le choix de l'école et permet aux parents de faire donner à domicile l'enseignement à leurs enfants.

Témoignant de son souci à ce que l'organisation scolaire réponde le mieux possible aux vœux des familles, particulièrement en ce qui concerne l'esprit de l'enseignement, le législateur belge délègue aux autorités locales sans préjudice de l'inspection du pouvoir central, la tâche d'organiser le service des écoles.

2) *Les diverses catégories d'écoles.* — La législation reconnaît trois espèces d'écoles : les *écoles communales*, les *écoles adoptées* et les *écoles adoptables.*

En plus, il existe aussi, en petit nombre, des écoles *entièrement libres.* La loi scolaire ne s'applique pas à elles et, par conséquent, elles n'ont aucune part aux subventions des pouvoirs publics et ne sont point soumises à leur contrôle.

a) *Ecoles communales. Leurs côtés légal et doctrinal.*

Les écoles communales, dans le sens légal du terme, sont

celles qui sont organisées, surveillées et dirigées par les communes, conformément aux dispositions de la loi scolaire. Ce sont les écoles publiques officielles proprement dites.

La loi prescrit au moins une école communale dans chaque commune, établie dans un local convenable (art. 13). Néanmoins ce principe comporte deux dérogations : le Roi, après avoir pris l'avis de la députation permanente, peut dispenser la commune d'établir ou de maintenir cette école, si elle adopte une ou plusieurs écoles privées et le Roi peut aussi autoriser, en cas de nécessité, deux ou plusieurs communes très petites, à se réunir pour fonder et entretenir une école commune.

L'école communale est rendue obligatoire si un nombre de chefs de famille ayant ensemble au moins vingt enfants d'âge scolaire en réclament la création.

Les frais des écoles communales sont, en principe, à la charge de la commune. Mais l'Etat lui octroie des subsides couvrant le traitement légal des instituteurs et il intervient également pour un tiers dans les frais des constructions scolaires. L'intervention financière des provinces en matière de construction est facultative, mais leur participation pour les fournitures classiques est prescrite par la loi (art. 22).

La nomination ou la révocation des instituteurs appartient aux conseils communaux.

*
* *

L'enseignement religieux est obligatoire (art. 17). Mais si la loi impose à toute école communale l'obligation d'inscrire le cours de religion à son programme, par contre, elle n'impose à aucun élève l'obligation de suivre ce cours. Les parents (ou tuteurs) peuvent en dispenser leurs enfants à toute époque de l'année scolaire. La décision des parents

doit rester libre. Il est interdit aux administrations communales, comités scolaires ou instituteurs de faire de la propagande pour ou contre le cours de religion. Mais cette faculté est laissée aux personnes ou associations étrangères à l'autorité scolaire (1).

L'enseignement religieux peut être donné par le ministre du culte, par l'instituteur, si celui-ci y consent, et par toute autre personne déléguée par les ministres du culte et agréée par le conseil communal.

Si tous les enfants suivent les cours d'instruction religieuse, l'enseignement tout entier peut avoir un caractère confessionnel, conforme aux vœux des parents. Mais lorsqu'il y a des élèves dispensés, l'enseignement général de cette classe ne peut s'inspirer d'aucun esprit confessionnel. Dans ce cas l'instituteur doit prendre une position complètement neutre en ce qui concerne les convictions religieuses ou philosophiques (art. 21). Les instituteurs communaux (ainsi que ceux des écoles subventionnées), doivent s'abstenir, même en dehors de l'école, pendant les élections, de se jeter dans la mêlée des partis (Circ. min. du 15 février 1896 ; Décl. du minis. des Sciences et des Arts, Chambre 29 octobre 1913 et aussi circ. min. du 25 février 1920) (2).

L'enseignement de la religion et celui de la morale se font ensemble. Mais en dehors des cours de morale religieuse, la loi prévoit l'enseignement occasionnel de la morale par l'instituteur. L'article 21 prescrit à l'instituteur de ne « négliger aucune occasion d'inculquer à ses élèves les préceptes de morale, de leur inspirer le sentiment du devoir, de l'amour de la patrie, etc...

Par la circulaire du 15 juin 1921, M. le Ministre Destrée, a décidé que les instituteurs pouvaient donner un ensei-

(1) Circulaire ministérielle du 12 février 1921. Voir *L. de* Paeuw, *Loi organique de l'Enseignement Primaire*, 7e édition, Bar-le-Duc, 1926, p. 41.

(2) *Ibid.*, p. 46.

gnement systématique de la morale pratique, sans parler de ses bases (1).

b) *Ecoles adoptées.* La loi permet à la commune d'adopter une ou plusieurs écoles privées (art. 13). L'adoption, c'est un acte par lequel un conseil communal, en vue d'assurer de la manière la plus conforme aux vœux des parents l'instruction des enfants de la localité, agrée une école privée en lui assurant certains avantages, en échange de certaines obligations assumées par le chef de l'école (propriétaire, comité directeur, comité de patronage).

Ainsi les écoles adoptées sont des écoles privées que les communes assimilent à leurs écoles communales et par lesquelles elles sont parfois autorisées à remplacer les écoles communales.

Bien que l'adoption ne soit soumise à aucune approbation de l'autorité supérieure, néanmoins, la loi subordonne cet acte à une série de conditions légales, énumérées dans l'article 15.

L'école doit être établie dans un local convenable. Le personnel enseignant doit être belge et diplômé par une école normale d'Etat ou agréée par le gouvernement (école normale provinciale, communale ou privée agréée). Pour pouvoir être adoptées les écoles privées doivent accepter, au minimum, le programme fixé par l'Etat, être soumises à l'inspection de l'Etat établie en vertu de la loi et remplir les conditions de gratuité déterminées par la loi et les arrêtés royaux.

Le contrat d'adoption ne peut pas dépasser la durée de 10 ans, mais il peut être renouvelé.

L'école adoptée doit accepter les mêmes conditions que les écoles communales, en ce qui concerne l'enseignement religieux et moral.

(1) *Ibid.*
Voir aussi Léon Bauwens, *Manuel de Législation scolaire,* 7e édit. Bruxelles, 1926, p. 49.

En échange de ces charges, l'école privée adoptée reçoit certains avantages légaux et facultatifs.

La commune assume à la place des écoles privées qu'elle adopte, les frais de traitement du personnel enseignant (en réalité, c'est l'Etat qui en supporte la charge) et la fourniture des objets classiques aux enfants qui ont droit à la gratuité de ces objets.

A ces avantages légaux la commune est libre d'ajouter les avantages facultatifs, par exemple, la jouissance d'un immeuble communal ou une subvention supplémentaire pour frais de chauffage, de nettoyage, etc...

La question suivante peut se poser : dans quelle mesure les fondateurs de l'école libre gardent leur autorité après l'adoption de l'établissement ? Ils conservent une grande partie de leur autonomie parce que la loi ne donne aux conseils communaux aucune autorité directe sur les écoles adoptées par eux. Elles restent toujours sous la direction du comité privé placé à la tête de l'école et c'est à cette direction qu'appartient le choix du personnel enseignant.

c) *Ecoles adoptables.* — Ce sont des écoles privées qui réunissent toutes les conditions prescrites pour l'adoption, mais qui, en fait, ne sont pas adoptées par les conseils communaux. Elles reçoivent de l'Etat et de la province les mêmes subsides que les écoles adoptées. Il y a pourtant une différence en ce qui concerne le paiement de la pension au personnel enseignant. L'Etat paie la pension complète au personnel des écoles communales et adoptées, alors qu'il ne verse que les 3/5 de cette pension au personnel des écoles libres adoptables.

Tandis que l'adoption place les écoles, qui en sont l'objet, en échange des avantages accordés, dans une certaine dépendance vis-à-vis de la commune, les écoles adoptables n'étant soumises qu'à un certain contrôle du gouvernement, gardent une indépendance plus complète.

Les conditions légales requises sont les mêmes pour

les écoles adoptables que pour les écoles adoptées. Il y a cependant une différence capitale en ce qui concerne l'instruction religieuse et morale et, en général, l'esprit doctrinal de l'enseignement.

Tandis que le cours de religion est obligatoire pour les écoles adoptées, comme pour les écoles communales, il est absolument facultatif pour les écoles adoptables (art. 15). Celles-ci peuvent, par conséquent, donner une instruction purement rationaliste.

Le personnel des écoles adoptables, comme celui des écoles adoptées, est choisi par la direction des écoles. L'autorité supérieure vérifie seulement si les personnes choisies réunissent les conditions légales.

Les subsides accordés par les commissions d'assistance aux enfants des écoles (cantine, vestiaire scolaire, colonies de vacances, etc.) doivent s'adresser à tous les enfants sans aucune distinction de la catégorie d'écoles qu'ils fréquentent.

L'inobservation de la loi attire pour les écoles communales, adoptées et adoptables le retrait des subsides que l'Etat leur octroie pour le traitement du personnel.

3) *L'extension du principe de l'adoption et des subsides.*

a) *Ecoles gardiennes et écoles d'adultes.* A côté des écoles primaires ordinaires, la loi connaît encore les écoles gardiennes pour les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire et les écoles d'adultes pour l'enseignement primaire post-scolaire. Suivant l'art. 33 de la loi organique qui règle la situation légale des écoles gardiennes et d'adultes. la création des unes ou des autres n'est pas obligatoire, mais facultative. Comme les écoles primaires, elles peuvent être communales, adoptées et adoptables. Les subsides publics leur sont octroyés selon le même principe et sous les mêmes conditions légales que ceux des écoles primaires. Seulement l'Etat ne paie aucune pension au personnel des écoles gardiennes libres.

b) *Ecoles normales.* Les Ecoles normales peuvent être publiques, établies par le pouvoir central, provincial ou communal, et privées, établies par les particuliers ou les associations dans les conditions prescrites par la loi. Ces écoles peuvent être agréées par le gouvernement et recevoir des subventions égales au traitement normal du corps enseignant. Les bourses d'études destinées aux jeunes gens peu favorisés par la fortune sont accordées également aux élèves des écoles normales privées agréées. Les diplômes délivrés par ces dernières ont la même valeur légale que ceux des établissements normaux publics. L'enseignement de la religion est obligatoire dans toutes les écoles normales publiques et privés agréées, pour tous ceux des élèves qui n'en ont pas demandé la dispense.

Un règlement d'ordre intérieur (art. 41) assure à tout élève normalien le respect absolu de sa liberté de conscience.

4) *La situation respective de l'enseignement public et de l'enseignement libre au point de vue statistique.*

Le mouvement d'écoles pendant les dix dernières années dans la mesure où les sources officielles fournissent les chiffres se présente ainsi (1) :

Année	Ecoles communales	Ecoles libres (*)
1921	4.913	3.174
1922	4.925	3.191
1923	4.938	3.213
1924	4.942	3.232
1925	5.067	3.262
1926	5.077	3.266
1930	5.123	3.381

(*) Par écoles libres, il faut entendre ici : les écoles adoptées et adoptables.

(1) Ces deux tableaux statistiques, basés sur les documents officiels,

Situation générale de l'enseignement primaire, gardien et normal, public et libre, au 31 décembre 1930 (1)

	Nombre d'écoles	Nombre de classes	Nombre d'élèves	Moyenne élèves par classe	Nombre d'instituteurs	Subside de l'État
Enseignement primaire						
Écoles communales .	5.123	15.691	G. 284.146 F. 161.043 445.189	27	L. 17.212 R. 584 17.796	pensions 90.000.000 (2) traitements 387.321.729 477.321.729
Écoles adoptées	2.040	8.406	G. 86.645 F. 183.011 269.656	32	L. 4.568 R. 4.462 9.030	traitements 148.438.918 pensions 9.000.000 (3)
Écoles adoptables ...	1.341	5.479	G. 67.758 F. 87.569 155.327	28	L. 3.821 R. 2.156 5.977	traitements 100.281.323 257.720.241
Totaux	8.504	29.576	870.172		32.803(4)	735.041.970
Enseignement gardien						
Écoles communales .	1.424	2.452	G. 39.189 F. 37.751 76.940	31	2.551	traitements 41.130.346
Écoles adoptées	1.272	2.481	G. 49.006 F. 50.097 99.103	39	2.510	traitements 24.846.979
Écoles adoptables ...	1.2323	2.000	G. 35.461 F. 37.432 72.893	31		traitements 25.243.703
Totaux	3.928	6.933	248.936		7.080	91.221.028
Grand Total	12.432	36.509	1.119.108		39.883	826.262.998

Ecoles normales primaires

	Nombre	Population	Diplômes délivrés
De l'État : hommes	9	499	112
femmes	7	460	134 246
Agréées : hommes	22	2.632	437
femmes	43	4.021	735 1.172
Totaux..................	81	7.603	1.418

(1) Ces chiffres sont établis, par M. le Vicomte Ch. du Bus de Warnaffe, d'après les données officielles. Ils nous sont fournis directement.

(2) Y compris les pensions du personnel *gardien* communal.

(3) Pas de pension au personnel gardien *libre*.

(4) 14.091 hommes, 18.712 femmes ; L = Laïques, R = Religieux.

(5) Il s'agit des dépenses *ordinaires* de l'Etat ; cela ne comprend pas ses dépenses extraordinaires, ni aucune des dépenses des provinces et des communes.

Le mouvement de la *population scolaire* s'analyse comme suit :

Date	Ecoles commun.	Ecoles libres	Total
31 décembre 1921	515.240	439.569	954.809
31 décembre 1922	487.662	423.095	910.757
31 décembre 1923	453.965	401.927	855.892
31 décembre 1924	422.602	383.778	805.380
31 décembre 1925	418.038	377.247	795.285
31 décembre 1926	419.862	380.538	800.400
31 décembre 1927	419.210	384.410	803.620
31 décembre 1928	420.109	391.018	811.127
31 décembre 1929	429.747	405.760	835.507
31 décembre 1930	446.189	424.983	871.172

sont empruntés à l'article de M. Ch. du Bus de Warnaffe : « *L'Enseignement primaire libre au cours du siècle* » dans le livre : « *Un siècle d'enseignement libre* » Bruxelles 1932, p. XXXV.

C. — Le régime de l'enseignement secondaire

I. LE SYSTÈME DE LA LIBERTÉ HORS DE L'ÉTAT. II. LA SITUATION RESPECTIVE, EN DROIT ET EN FAIT, DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE.

I. Le caractère du régime de l'enseignement secondaire en Belgique (qui s'appelle dans ce pays l'enseignement moyen) trouve son explication dans l'esprit de l'époque où naquit le système scolaire belge tout entier, et dans les dispositions constitutionnelles.

L'enseignement secondaire privé qui est très florissant et qui garde jalousement son indépendance est resté absolument libre jusqu'à nos jours, tant au point de vue légal, qu'au point de vue financier. Et c'est seulement l'enseignement secondaire public, qui est soumis à la réglémentation légale.

Le gouvernement provisoire, issu de la Révolution, par son arrêté du 12 octobre 1830, décida que tous les textes qui avaient apporté une entrave à la liberté de l'enseignement étaient abrogés, mais que le régime des universités, des collèges, etc... serait maintenu jusqu'à ce que le Congrès national eût statué sur leur sort. Le Congrès, par l'article 17 de la Constitution a déclaré que « l'Enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite. La répression des délits n'est réglée par que la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'Etat est également réglée par la loi ». Il fallut attendre une vingtaine d'années jusqu'à l'apparition de la loi organique sur l'enseignement secondaire. Pendant cette période intermédiaire le gou-

vernement a réglé l'enseignement secondaire public par la voie des circulaires et des arrêtés ministériels.

La première loi organique sur l'enseignement secondaire est celle du 1er juin 1850. Elle fut modifiée par les lois du 15 juin 1881, celle du 6 février 1887, celles du 10 avril 1890, 3 juillet 1891 et par celle du 21 mai 1929.

Selon l'art. 1 de la loi organique, l'Etat, les provinces et les communes, en principe, sont également compétents pour la création des établissements d'enseignement secondaire.

Les établissements secondaires d'Etat sont de deux degrés : 1) les écoles moyennes supérieures sous la dénomination *d'athénées royaux* et 2) les écoles moyennes inférieures qui portent le titre : d'*écoles moyennes*.

A côté de l'instruction, l'éducation proprement dite est mentionnée dans la législation. La loi laisse le soin de l'éducation aux communes considérées comme représentant plus directement les familles. Les autorités communales, directement ou par l'intermédiaire de particuliers en qui elles auront confiance, peuvent ériger des pensionnats auprès des établissements d'Etat.

Les établissements des provinces et des communes portent la dénomination de *collèges* ou d'*écoles moyennes provinciales* ou *communales*. Certaines de ces écoles, sous diverses conditions, sont subventionnées par l'Etat et d'autres sont entretenues entièrement par le budget provincial ou communal.

L'instruction dans les établissements secondaires publics est neutre. L'enseignement religieux y est obligatoire, mais les pères de famille ou les tuteurs ont le droit de faire exempter leurs enfants ou leurs pupilles de la fréquentation du cours de religion, et une liberté entière leur est assurée à cet égard (1).

(1) Sur l'enseignement secondaire public, voir :

a. Louis de SAN, *Code de l'enseignement moyen en Belgique*, Lierre

II. En ce qui concerne l'enseignement secondaire libre, il reste en dehors du cercle de la loi. Il n'est ni subventionné par les pouvoirs publics, ni contrôlé directement par eux. Ainsi, comme écrit M. le Chanoine Blampain, « Si les enseignements primaire, normal et professionnel, en raison du soutien financier de l'Etat, ont dû se résoudre à permettre à ce dernier des immixtions dans leur fonctionnement, sinon dans leur organisation, l'enseignement moyen a conservé presque intacte, à l'état natif, comme diraient les chimistes, la liberté telle qu'elle est sortie des délibérations du Congrès national de 1830 » (1).

L'enseignement secondaire libre, en droit et en fait, se contrôle lui-même, selon ses directives propres, suivant les autorités dont il relève.

« Le contrôle, explique M. Ch. du Bus de Warnaffe, est la rançon presque inéluctable du subside : l'indépendance complète se paye de la renonciation à toute subvention » (2).

Mais, si les établissements secondaires libres ne reçoivent aucun subside, toutefois leurs élèves, comme ceux des écoles publiques, peuvent aussi recourir au *Fonds des mieux doués*, organisation officielle, instaurée par les lois du 15 octobre 1921 et du 25 juin 1927 (coordonnées par arrêté royal du 26 juin 1927). Il a pour but de procurer aux enfants particulièrement doués et de condition peu aisée, les moyens de poursuivre leurs études après leur sortie de l'école primaire . « L'assistance du Fonds des mieux doués, dit l'art. 21 de la loi, est accordée, tant aux

1910 et *b.* L. Bauwens, *Code de l'enseignement secondaire*, Bruxelles 1930.

(1) Le Chanoine Blampain. *La Liberté d'Enseignement en Belgique d'après la Constitution* dans l'ouvrage collectif : *Un siècle d'enseignement* libre p. XXV.

(2) Ch. du Bus de Warnaffe, *L'Enseignement secondaire libre catholique en Belgique,* dans l'ouvrage collectif, *Problèmes d'Education* dans l'enseignement secondaire. Tome II. Tournai-Paris, 1931, p. 60.

jeunes filles qu'aux jeunes gens, en vue de toutes études post-primaires : moyennes, normales, techniques, professionnelles et artistiques, à l'exclusion des études supérieures, et quel que soit le caractère public ou privé de l'établissement où elles se poursuivent, pourvu que cet établissement offre des garanties sérieuses au point de vue de la valeur de l'enseignement » (1).

Mais les élèves de l'enseignement secondaire libre profitent plus du *Fonds d'Etudes* créé en 1926 par la Ligue des familles nombreuses (2). Ce Fonds est un organisme privé, mais il est subventionné par l'Etat. Le budget de l'Etat pour 1932 prévoyait à cette fin un million de francs.

L'enseignement secondaire privé en étant absolument libre au point de vue légal, dans une large mesure, notamment en ce qui concerne les programmes et la durée des études, dépend pratiquement de l'enseignement public. L'organisation et le programme de l'enseignement secondaire libre dans leurs caractères principaux sont analogues à ceux de l'enseignement public.

Cette analogie est indispensabl pour que les écoles secondaires libres soient admises à participer au concours général, institué tous les ans entre les établissements d'instruction secondaire (3) et aussi pour pouvoir entériner leurs diplômes et donner accès à leurs élèves aux études universitaires.

Il est intéressant d'indiquer la situation respective de l'enseignement secondaire public et de l'enseignement secondaire libre par rapport au nombre de leurs élèves.

La population des établissements officiels d'enseignement secondaire en 1930 comprenait 48.374 élèves (14.540

(1) Voir *Manuel à l'usage des Membres du Sénat et de la Chambre des Représentants*, Bruxelles, 1929, p. 530.

(2) V. Ch. du Bus de Warnaffe, *op. cit.* p. 60.

(3) La participation à ce concours est obligatoire pour tous les établissements publics et facultatifs pour les établissements privés.

au degré supérieur (athénées, collèges et lycées) et 33.834 dans les écoles moyennes (1).

Tandis que les élèves des établissements secondaires privés, affiliés à la Fédération Nationale de l'Enseignement moyen libre (2) à la même date sont au nombre de 51.966 (3).

(1) Ces chiffres d'après les données officielles sont fournis par M *Ch. du* Bus *de* Warnaffe.

(2) C'est une organisation catholique.

(3) Voir l'article de l'Abbé N. Hiers, secrétaire de ladite Fédération dans *Problèmes d'éducation*, p. 56.

Consulter aussi le Chanoine J. de Smet, *l'Enseignement moyen en Belgique* dans le livre : *Un siècle d'enseignement libre* p. XXVIII. Pour l'année scolaire de 1931-1932, la population des établissements affiliés à la Fédération est montée à 54.928 (49012 garçons et 5.916 filles).

Il n'y a pas de statistique générale de l'enseignement secondaire libre.

D. — Le régime de l'enseignement supérieur

I. L'ORIGINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ACTUEL BELGE. II SON ÉVOLUTION LÉGALE. LE DÉVELOPPEMENT DU RÉGIME DANS LE SENS DE LA LIBERTÉ PAR L'ÉTAT.

I. La législation organique belge sur l'enseignement supérieur n'applique ce terme qu'aux études qui se font dans les universités ou dans les écoles qui y sont annexées.

Pendant des siècles, l'enseignement supérieur en Belgique s'est concentré dans l'Université de Louvain (fondée en 1426) qui fut supprimée sous le régime français, le 25 octobre 1797, par un décret du Directoire. Pendant la période qui suivit cette interdiction, diverses écoles à caractère pratique, comme celle de droit, celle de médecine, celle de pharmacie etc... furent fondées.

Quand en 1814 la Belgique fut associée à la Hollande, de toutes parts se sont fait entendre des revendications pour la création d'institutions d'enseignement supérieur, mieux adaptées aux besoins du pays.

Ces demandes produisirent leurs effets. Par le règlement du 25 septembre 1816, sur l'organisation de l'enseignement supérieur dans les provinces septentrionales des Pays-Bas, le gouvernement hollandais a fondé trois universités avec des programmes à peu près complets : une à Louvain, une autre à Gand et une troisième à Liège. Plusieurs savants étrangers, hollandais et allemands, appelés par le roi Guillaume 1er ont prêté leur concours à cette œuvre.

Le gouvernement hollandais exerçait le monopole de

l'enseignement supérieur et, dès l'année 1825, il a décidé que dorénavant on ne confèrerait plus de grades de fonctions ou d'offices à tous ceux qui auraient fait leurs études supérieures dans les universités étrangères.

La Révolution de 1830 désorganisa l'enseignement supérieur, créé par le gouvernement hollandais. Bien que le gouvernement provisoire belge ait maintenu en vigueur, avec certaines modifications, le règlement de 1816 et, *ipso facto*, les trois universités jusqu'à ce que le Congrès national ait statué sur cette matière, l'anarchie y régnait et, en fait, les universités n'existaient plus que de nom (1). Les professeurs étrangers furent congédiés. Les difficultés politiques retardèrent la reconstitution générale de l'enseignement supérieur. Pendant les années 1831-1835, le gouvernement institua seulement les commissions d'examen pour la collation des grades, auprès des universités, dans la mesure où l'enseignement de celles-ci existait encore.

Pendant ce temps, les initiatives privées, à l'action desquelles le nouveau régime politique avait laissé un champ illimité, ne tardèrent pas à intervenir aussi dans cette branche de l'enseignement.

En effet, le 4 novembre 1834, l'épiscopat catholique fonde à Malines une « Université Catholique » qui, après la suppression par le gouvernement de l'Université d'Etat de Louvain (le 27 septembre 1835), fut transférée à Louvain (le 1er décembre 1835).

Seize jours plus tard, le 20 novembre 1834, une association libérale établit à Bruxelles une « Université libre de Belgique ».

La fondation des universités libres accélèra la présentation et le vote de la première loi organique sur l'enseignement supérieur. Cette loi fut promulguée le 27 sep-

(1) Voir Léon Arendt, *La liberté de l'Enseignement supérieur et les jurys d'examens*, Louvain-Paris, 1876, p. 27.

tembre 1835. Elle maintenait, en les réorganisant, deux universités d'Etat, au lieu de trois, celle de Gand et celle de Liège.

II. Pendant la préparation et les votes de cette loi, les facteurs de l'ordre politique ont joué un grand rôle. Les discussions et les polémiques se sont cencentrées autour de la question des examens et de la collation des grades, facteurs de grande importance surtout pour l'existence de l'indépendance de l'enseignement libre.

La loi de 1835 a résolu cette question de la manière suivante : au lieu des universités elles-mêmes, comme c'était le cas sous le régime hollandais, un jury central spécial pour chacun des grades universitaires délivrerait désormais les diplômes légaux.

Les universités officielles et libres ne conservaient que la prérogative de conférer les grades scientifiques.

Chaque jury devait se composer de sept membres : deux nommés par la Chambre des Représentants, deux par le Sénat et trois par le gouvernement.

Comme on le voit d'après la composition des jurys, les universités libres n'étaient pas représentées dans la collation des grades. On a considéré que l'intervention du pouvoir législatif devait être la garantie de l'indépendance de l'enseignement supérieur libre.

Et, en fait, les Chambres, en nommant les professeurs des universités libres, membres des jurys, leur assuraient pratiquement une représentation proportionnée plus ou moins à leur importance.

Parmi d'autres moyens d'encouragement, la loi de 1835 a créé 60 bourses de 400 francs, accessibles aux étudiants des universités officielles, ainsi qu'à ceux des universités libres et qui devaient être décernées sur l'avis du jury central.

La loi de 1835 qui ne devait être appliquée, en ce qui concerne le mode de nomination des jurys, que pendant

trois années, fut prorogée et, en conséquence, est restée en vigueur jusqu'en 1849. Cette année-là, le nouveau projet de la loi fut présenté aux Chambres. Entre autres griefs, on a reproché à la loi de 1835 de permettre l'intervention des Chambres dans la nomination des membres des jurys, favorisant de ce fait l'une ou l'autre des universités. Un discrédit en fut jeté sur la loi. « La vie scientifique, disait l'exposé des motifs du nouveau projet de loi, n'existe plus dans les universités et ce fait affligeant est attribué par les uns à la multiplicité des matières d'examen, par les autres à l'institution même des jurys telle que l'avait voulue la loi du 27 septembre 1835 » (1).

La nouvelle loi fut promulguée le 15 juillet 1849, Elle a confié la nomination des jurys au pouvoir exécutif, mais avec l'obligation de les composer de telle manière que les professeurs de l'enseignement privé seraient représentés en nombre égal. Ainsi, il était institué un jury central siégeant à Bruxelles pour chaque grade et des jurys universitaires dans les villes d'universités. Il y avait un seul jury par faculté composé de deux universités (une université publique et une université libre). Alternativement, l'Université de Gand devait se combiner avec l'Université de Bruxelles et l'Université de Liège avec l'Université de Louvain.

Ce système des jurys combinés, comme écrit L. BECKERS, était une amélioration par comparaison au système antérieur, mais, selon lui, il révélait un autre inconvénient, celui, notamment « de mettre en présence dans le même jury, deux établissements rivaux et de favoriser ainsi des discussions irritantes où la passion devait l'emporter parfois sur la justice » (2).

La loi suivante, celle de 1857, maintenait le système des jurys combinés.

(1) Cité par Léon BECKERS, *L'Enseignement supérieur en Belgique*, Bruxelles, 1904, p. XIX.

(2) L. BECKERS, *op. cit.*, p. XX.

Ce système s'est maintenu encore jusqu'à 1876. Cette anné-ci fut présenté aux Chambres un nouveau projet de loi. Des discussions qui s'élevèrent autour de ce projet, est sortie la loi du 20 mai 1876 substituant aux jurys combinés le système de la liberté complète. La nouvelle loi accordait aux universités le droit de conférer elle-même les grades d'après un programme minimum tracé par la loi. Elle a institué aussi un jury central destiné seulement aux élèves ayant fait des études privées.

A l'exception des titres purement scientifiques, les diplômes délivrés soit par les universités publiques, soit par les universités libres, soit par le jury central, devaient, pour avoir force légale, être entérinés par une commission spéciale siégeant à Bruxelles. En rendant la collation des grades aux universités elles-mêmes, cette réforme a renforcé la liberté *dans* l'enseignement. « Dans ce système, disait l'auteur du projet de la réforme nous aurons du moins affranchi l'enseignement de la servitude qui l'oppresse aujourd'hui ; nous aurons conquis : la liberté de méthode, la liberté de la recherche scientifique et ce qui est bien précieux aussi, la liberté des études (1). »

A ce système fut réservé l'avenir. « S'il est un reproche, écrivait L. Arendt encore avant cette dernière réforme, que personne à coup sûr n'adressera à la Belgique, c'est de s'être laissée dominer dans l'enseignement supérieur, par un esprit de routine. Toutes les lois ont été votées pour trois ans seulement et on ne les a toujours considérées que comme des expériences (2). »

Mais étant donné qu'en réalité la période de trois années n'était pas suffisante pour déterminer les effets positifs ou négatifs desdites lois, celles-ci étaient toujours prorogées.

Pendant l'exercice de la loi de 1876, à la suite d'une longue expérience, le gouvernement est arrivé à cette con-

(1) Cité par. L. Beckers, *op. cit.*, p. XXIV.

(2) L. Arendt, *op. cit.* ,38.

clusion qu'il était temps de mettre fin au régime provisoire et de donner un caractère de stabilité au mode de collation des grades académiques.

Et, en effet, la loi du 10 avril 1890 a consacré définitivement le système de collation des grades, inauguré par la loi précédente à titre d'essai.

*
* *

L'enseignement supérieur libre, en ce qui le concerne spécialement a, depuis cette date jusqu'à nos jours, fait des progrès appréciables dans ses rapports avec l'Etat, tant au point de vue légal que financier.

La loi du 12 août 1911 (loi de Lantsheere) a accordé la personnalité civile, depuis longtemps désirée (1) aux Universités libres de Bruxelles et de Louvain. L'avantage apporté par cette loi au développement des universités libres était précieux. « La loi de Lantsheere, disait le Recteur de l'Université de Louvain dans son discours inaugural de 1911, n'empiète en aucune façon, ni sur la liberté, ni sur la propriété des Universités. Elle ne fait que leur faciliter l'accomplissement de leur mission en leur permettant d'exercer plus commodément leurs droits, en leur assurant à elles-mêmes les moyens légaux de posséder des ressources régulières et stables (2).

Après la grande guerre, le développement des rapports entre l'Etat et l'enseignement supérieur libre a pris une tendance encore plus favorable à celui-ci.

Si avant la guerre l'Etat ne lui accordait aucun subside, à présent la situation est changée. En 1922, les Chambres ont voté, pour la première fois, un million de subsides à

(1) Le projet d'une loi sur ce sujet en 1851 avait échoué.

(2) Cité par Léon van der Essen, Secrétaire général de l'Université de Louvain, *L'Université Catholique de Louvain de 1834 à 1930* — dans le « *Siècle de l'enseignement libre* », p. 18.

chacune des deux universités libres. Depuis 1924, l'une et l'autre jouissent d'une subvention annuelle de 500.000 frs belges.

Enfin la loi du 23 juin 1930, relative à la subvention à allouer annuellement à l'Université libre de Bruxelles, à l'Université catholique de Louvain et à l'école des mines et de métallurgie de Mons, a donné un caractère stable et définitif au subventionnement de l'enseignement supérieur libre.

« L'allocation portée annuellement au budget de l'Etat en faveur des établissements précités, dit l'art. 2 de la loi, est fixée aux trois cinquièmes des crédits prévus au budget ordinaire, tant pour le paiement des traitements et indemnités du personnel que pour les dépenses de matériel des deux universités d'Etat et de leurs dépendances, à l'exclusion toutefois des dépenses exceptionnelles.

Elle est répartie de telle sorte que la même somme soit attribuée aux universités de Bruxelles et de Louvain et que l'école des mines et de métallurgie de Mons bénéficie du cinquième du subside alloué à chacune de ces universités (1). »

L'article 3 de la même loi subordonne l'octroi de ladite subvention aux conditions suivantes :

« 1° Les budgets et les comptes sont soumis annuellement au gouvernement.

2° Les traitements et indemnités accordés au personnel enseignant, scientifique ou administratif de ces établissements ne peuvent être supérieurs aux traitements et indemnités que l'Etat accorde au personnel de ses universités (2). »

Actuellement le montant de la subvention annuelle à chacune des universités libres a atteint la somme de 10 millions de francs (3).

(1) *Moniteur Belge*, N° 182, 1930, p. 3408.

(2) *Ibid.*

(3) Voir Léon van der Essen, *op. cit.*, 28.

Telles sont les conditions légales et matérielles que l'Etat réserve à l'activité de l'enseignement supérieur libre. Ainsi, le régime de l'enseignement supérieur, comme le régime de l'enseignement primaire, s'est développé en Belgique dans le sens du système de la liberté par l'Etat.

Avec plus de force encore actuellement on pourrait dire de ce régime de l'enseignement supérieur belge ce que L. Beckers écrivait au commencement de notre siècle : « Et c'est peut-être une des conséquences les plus heureuses de la liberté d'enseignement que cette merveilleuse poussée de l'initiative officielle ou privée, que cette émulation des uns et des autres vers un idéal commun : la Belgique plus grande par sa puissance intellectuelle, par la science de ses enfants (1). »

Voilà quelques chiffres qui indiquent le développement des universités publiques et libres au point de vue de leur population :

Années académiques	Université de l'Etat de Gand	Université de l'Etat de Liège	Université Cathol. de Louvain	Université libre de Bruxelles
1835–1836........	372	290	261	250
1850–1851........	315	504	615	339
1880–1881........	656	1.161	1.512	1.239
1900–1901 (1)	802	1.602	1.961	1.024
1925–1926 (2)	1.624	2.409	3.291	1.637
1929–1930 (3)	1.690	2.469	3.964	2.242
1932–1933........	1.789	2.750	4.040	2.834

(1) Les chiffres des années de 1835 à 1901 sson empruntés à Beckers au supplément, à la fin de son livre.

(2) Voir Giuseppe Monti, *La Libertà della Scuola*, Milano, 1928, p. 616.

(3) Les chiffres nous sont fournis par M. Ch. du Bus de Warnaffe.

(1) L. Beckers, *op. cit.*, p. XXXVI.

E. — L'état actuel du système scolaire belge par rapport aux dernières tendances des partis politiques.

Ayant pour point de départ la liberté absolue, le système scolaire belge actuel englobe l'enseignement public de tous degrés fortement organisé et l'enseignement libre, également de tous degrés jouissant de l'égalité légale avec l'enseignement public et à l'entretien duquel participent grandement les pouvoirs publics eux-mêmes.

Comme on a pu le voir, le système actuel tel qu'il est, depuis le début de l'indépendance de la Belgique, exception faite des années 1878-1884, est dans ses grandes lignes, le résultat d'une évolution constante dans le sens de la liberté scolaire par l'Etat. Le développement de l'intervention des pouvoirs publics, par la voie de subventions ou l'octroi des avantages légaux en faveur de l'exercice pratique de la liberté scolaire, se faisait tantôt contre les groupes de gauche, tantôt — c'est le cas de l'après-guerre — avec leur adhésion plus ou moins active ou passive.

A la fin de notre étude sur le système scolaire belge, une question s'impose, à savoir si l'on peut considérer ce système, qui est celui de la liberté scolaire par l'Etat, comme établi définitivement.

Les évènements récents montrent qu'il est encore l'objet de vives attaques.

Constatant la progression constante de l'enseignement libre catholique qui, dans l'évolution générale de l'enseignement, par comparaison avec l'enseignement public, marque même des points à son avantage, les groupes de

gauche décidèrent récemment de réagir énergiquement contre l'état actuel du système scolaire et contre les tendances qui, jusqu'à présent, dominèrent son développement.

En effet, le 29 novembre 1931, à Bruxelles eut lieu le Congrès spécial du Parti socialiste belge (P. O. B.) destiné à établir définitivement le texte de l'article 7 de son programme qui doit préciser la doctrine du Parti en matière de subventions à l'enseignement libre.

Rapporteur officiel de la question, M. Troclet (1) a opposé au système et à la situation de fait actuels ces griefs principaux : de 1921 à 1929, la population des écoles gardiennes communales n'a augmenté que d'environ 33.000 élèves, tandis que celle des écoles cléricales est en augmentation de plus de 62.000 élèves. En outre, en 1929, il n'y avait que 37.000 filles dans les écoles communales et 81.000 filles dans les écoles confessionnelles. « Vous vous rendez compte de l'influence, remarque le rapporteur, qu'aura cette disproportion sur les élections futures. »

Si l'on passe à l'enseignement technique (2), la situation,

(1) Voir *Le Peuple*, organe du Parti socialiste belge, Nº 333, 1931.

(2) *L'Enseignement technique* qui s'est développé en Belgique tout particulièrement après la grande guerre, n'est pas d'ordre national, comme l'enseignement primaire ou l'enseignement secondaire, mais il est régional. Sauf trois exceptions, il n'y a pas d'écoles techniques d'État. Toutes les autres sont d'origine et de caractère communaux, provinciaux ou privés.

Parmi les écoles techniques libres, on peut distinguer les écoles *neutres* fondées par les groupements industriels ou commerciaux et *celles* qui ont été fondées par des groupements doctrinaux, tels que les associations catholiques (leurs écoles dépassent les autres par leur nombre) ou socialistes.

Écoles techniques publiques et libres sont subventionnées par l'État de la même manière. Elles ne sont pas encore régies par une loi organique. L'octroi des subsides et les conséquences qui en découlent sont réglementés par des arrêtés ministériels.

Le budget de l'enseignement technique qui était de 3.900.000 francs en 1919 est monté à 75.000.000 en 1930.

Voir sur ce sujet l'article de *Mgr. H.* PETERS, Président de La Fédé-

selon le rapporteur, se présente ainsi : « 427 écoles publiques avec 21 millions de subsides, et 793 écoles privées avec 42 millions de subsides. La gravité de la situation s'éclaire si on se souvient que les écoles confessionnelles servent d'instrument de division du prolétariat et d'arme contre le socialisme. L'école gardienne est la pépinière de l'école primaire et celle-ci la pépinière de l'école professionnelle. Et les syndicats chrétiens recrutent leurs membres au sortir de l'école professionnelle catholique.

Le rapporteur attire aussi l'attention du Congrès sur la cléricalisation de l'enseignement public par l'imposition de l'enseignement religieux et par le recrutement des instituteurs des écoles communales parmi les anciens élèves des écoles normales libres.

Le rapporteur complète ces remarques par les chiffres suivants : dans les écoles normales catholiques, il y a plus de neuf mille élèves, ce qui représente plus du double de la population des écoles officielles. On décerne chaque année 350 diplômes aux jeunes gens dans les écoles officielles et 600 dans les écoles libres ; pour les jeunes filles, la proportion est de 300 à 1.000.

Le rapporteur termine son exposé en exprimant un vœu pour la nationalisation de l'école, pour l'école unique et pour l'extension de la laïcité.

Après les discussions (1), le Congrès par 415.052 voix

ration de l'Enseignement libre de Belgique : « *L'Enseignement technique libre* », dans le livre : « *Un siècle d'enseignement libre* », p. XXIX.

(1) Il y avait aussi quelques interventions ardentes en faveur du maintien des subsides, comme celles de M. Bouchery et de M. Cam. Huysmans, ancien Ministre de l'Instruction publique. Ils ont indiqué qu'on sert mal l'école publique, en ne revendiquant que la suppression des subsides à l'enseignement confessionnel et qu'on ne peut pas fixer de règles générales. Il faudrait prévoir aussi dans ce cas, des exceptions et ici ils donnèrent l'exemple de l'enseignement supérieur avec l'Université de Bruxelles, les écoles professionnelles libres et les écoles libres socialistes de service social, les bibliothèques subsidiées et dans d'autres domaines, les mutualités, etc...

contre 11.790, plus de 68.910 abstentions et 95.656 réservées (1) adopta cette résolution :

« a) *Rattachement* de toutes les écoles au même ministère de l'instruction publique, afin de les soumettre aux mêmes règles générales ;

b) *L'enseignement* doit être *laïque* et respectueux des convictions politiques, philosophiques et religieuses de tous ;

c) *Gratuité complète* pour tous les enfants fréquentant les écoles gardiennes, primaires et professionnelles.

d) Emploi d'instituteurs et d'institutrices accordé uniquement aux candidats ayant fait leurs études dans les écoles normales créées par les pouvoirs publics ;

e) En cas de défaillance de la commune, établissement d'office par l'Etat d'écoles publiques respectueuses des sentiments philosophiques et religieux de tous ;

f) Suppression de la demande formelle de dispense du cours de religion de manière à rendre réellement facultatif l'enseignement religieux, celui-ci n'étant suivi que par les enfants dont les parents en auront exprimé le désir ;

g) *Suppression des subventions aux écoles à caractère politique et confessionnel et non organisées et non administrées par les pouvoirs publics.*

Suppression des dispositions transitoires, le conseil général du P. O. B. étant chargé de prendre les mesures nécessaires pour réaliser le programme ainsi adopté (2). »

La motion proposée par M. Delattre pour l'application immédiate de la résolution adoptée fut votée par 323.101 voix, contre 207.198 et 20.000 abstentions.

Telle est la dernière position prise par le Parti socialiste belge en face du problème de l'organisation scolaire.

(1) Les voix de ces fédérations qui se prononceront sur ce sujet ultérieurement.

(2) *Ibid.*

De son côté, le Parti libéral dans le Congrès des 18 et 19 juin 1932 s'est occupé aussi de la question scolaire. Après des discussions serrées, à l'unanimité moins une dizaine de voix et une abstention, le Congrès vota ces conclusions :

« Le Congrès libéral estime :

Qu'il y a lieu d'affirmer à nouveau le maintien de la doctrine fondamentale du parti tendant au respect scrupuleux de l'article 17 de la Constitution qui proclame la liberté d'enseignement et réserve au seul enseignement public, accessible à tous les enfants, et par conséquent neutre, les crédits des pouvoirs publics ;

Que le retour par étapes à cette politique, provisoirement suspendue par la loi de 1920 doit être poursuivi pendant la prochaine législature, à la condition qu'il soit possible, dans le cadre d'une action gouvernementale assurant le crédit, la prospérité, la paix sociale et la sécurité du pays ;

Qu'une organisation de l'enseignement public, pour répondre aux vœux impérieux de l'opinion, doit comporter les mesures nécessaires ;

Pour assurer le libre choix des pères de famille dans les communes où l'école officielle a été supprimée ;

Pour faire disparaître l'obligation de la demande de dispense du cours de religion ;

Pour réserver la priorité des nominations dans l'enseignement public aux diplômés des écoles officielles ;

Pour imposer l'observation de la loi en ce qui concerne le respect dû aux convictions des parents et aux institutions nationales ;

Pour établir un statut général qui assure l'obligation méthodique, à tous les degrés, d'un enseignement laïque, national et neutre, ainsi que le développement de l'enseignement technique professionnel, sous la direction d'un ministre de l'Instruction publique ;

Pour s'opposer enfin, avec vigueur, à la continuation de

la lutte scolaire nuisible à la paix des consciences (1). »

Dans le même sens fut adoptée une résolution sur la question scolaire dans le Congrès de la Fédération générale des instituteurs belges (fédération neutre de tendances laïques) du 28 août 1932 (2).

La position et les aspirations des catholiques belges sont suffisamment connues sur ce sujet. M. l'Abbé R. G. van den Hout, Directeur de « La Revue Catholique des idées et des faits » caractérise ainsi la situation scolaire actuelle :

« Depuis 1918, la liberté de l'enseignement est moins injustement « réalisée » qu'auparavant. Mais encore, si notre enseignement primaire, notre enseignement normal, notre enseignement professionnel et l'Université de Louvain reçoivent une part de l'argent de tout le monde, l'égalité de traitement réclamée par la justice est loin d'être pratiquée. L'enseignement moyen libre ne reçoit toujours rien, alors que l'enseignement officiel coûte fort cher aux contribuables. Mais la concorde civile est faite de compromis. Les catholiques belges se contentent de la situation actuelle. Le dévouement de leur clergé séculier et régulier et d'une légion de religieuses, l'inépuisable charité des fidèles, compensent ce qu'une bonne justice distributive devrait valoir à l'enseignement libre (3). »

Comme on le voit le système scolaire belge ne se base pas encore sur un statut organique, admis par tous les groupes, comme c'est le cas en Hollande où les caractères principaux du système scolaire sont explicitement inscrits dans la Constitution elle-même. Il repose encore sur l'équilibre des forces et des intérêts politiques des groupes intéressés.

M. Bouchery, un des délégués du Congrès socialiste belge

(1) Cité par M. Ch. du Bus de Warnaffe, *La Question scolaire*, dans *La Revue Catholique des idées et des faits*, N° 31, 1931.

(2) *Ibid.*

(3) Abbé R. G. von den Hout, Introduction du livre : *Un siècle d'Enseignement libre*, p. IX.

de 1931 et un adversaire de la résolution admise, avant le vote, mettait en garde son parti : « Un vote radical ne serait qu'une vaine parade... »

« La situation actuelle est le résultat de 50 ans de lutte opiniâtre des catholiques. Nous ne pouvons pas changer cette situation sans une lutte aussi opiniâtre.

En politique, il faut tenir compte de l'attitude de l'adversaire (1). »

L'avenir en décidera (2).

(1) *Le Peuple, ibid.*

(2) *M. Taeda* dans son article *Le Deuxième Cabinet de Broqueville* dans la revue libérale *Le Flambeau* (N° 1, janvier 1933, pp. 108-126) résume ainsi le passage de la déclaration ministérielle, touchant la politique scolaire du cabinet de la coalition catholico-libérale (cette dernière ayant été renouvelée à nouveau après les dernières élections à la Chambre (le 27 novembre 1932) et au Sénat (le 4 décembre 1932) :

« *Problème scolaire :* aucune dépense nouvelle ne sera plus consentie pour l'enseignement libre (pas plus que pour l'enseignement officiel) sans avoir été soumise au conseil des ministres ; l'enseignement technique et agricole est rattaché au ministère de l'instruction publique « sous réserve du maintien de la direction technique au ministère du Travail et au ministère de l'Agriculture » (ce qui est peu claire) ; « question scolaire sera examinée dans son ensemble par une Commission « dont le souci sera de mieux préparer l'avenir des enfants belges et réaliser dans ce domaine une paix dèfinitive » (acceptons-en l'augure !) » (p. 121).

CHAPITRE V

LE SYSTÈME SCOLAIRE HOLLANDAIS

A. — Le milieu politico-religieux

I. Les questions religieuse et scolaire dans la vie publique hollandaise

Le système scolaire hollandais, tel qu'il se présente aujourd'hui, comme les systèmes scolaires français et belge, est le résultat d'une série de compromis, d'une longue lutte doctrinale et politique.

La question scolaire, surtout pendant plus d'un demi siècle, a joué un rôle exceptionnel dans la vie publique des Pays-Bas. A partir du commencement de la deuxième moitié du XIXe siècle, elle était même devenue le symbole du conflit et le principal champ de bataille entre les grandes doctrines religieuses et philosophiques et les divers partis politiques qui se disputaient l'opinion publique en Hollande.

Pendant un certain temps, la lutte pour l'école fut la principale cause du regroupement des forces politiques, la destructrice ou la fondatrice des alliances de partis. Il faut remarquer tout d'abord que la ligne de partage entre les partis politiques adverses a été en Hollande, non la question démocratique ou sociale, mais la question religieuse. « Je dois mettre ici en relief, écrit M. Salverda de Grave, le rôle très important que la religion à joué et joue encore dans la vie personnelle et politique aux Pays-Bas. Il y a là une contradiction apparente : le Hollandais est en même temps peu idéaliste et

pourtant mystique ; son caractère le porte, d'une part, à mûrir longuement ses projets très pratiques, et d'autre part, lui inspire le goût des spéculations religieuses. Les croyances dominent la vie de la nation ; pour connaître celle-ci, pour comprendre la politique intérieure du pays, il faut se rendre compte de sa situation religieuse (1). »

Depuis l'arrivée du protestantisme, qui dans la suite est devenu la religion de la majorité, jusqu'à la moitié environ du siècle précédent, la lutte plus ou moins envenimée des religions, du calvinisme, d'un côté et du catholicisme, d'un autre, divisait la population. Sous la pression du mouvement libéral issu de la Révolution française, grâce au conflit scolaire, la lutte religieuse sur le terrain politique a modifié son front de combat ; d'une part se sont mis côte à côte tous les groupements politiques protestants et catholiques qui cherchaient à maintenir ou à rétablir l'ordre social et la législation du pays sur les bases des principes chrétiens et, d'un autre côté, tous ceux qui prêchaient à l'égard de la religion l'indifférentisme ou un athéisme plus ou moins accentués.

Dans la lutte scolaire longue et pénible, ce sont les partis politiques qui furent pratiquement les principaux organes par lesquels s'exprimèrent les opinions qui allaient régner dans la société hollandaise et qui par la voie parlementaire, en fait, dans l'un ou l'autre sens, allaient décider du caractère de l'organisation scolaire. Ils ont été si intimement liés à l'évolution et à l'élaboration définitive du système scolaire hollandais que nous jugeons opportun dans l'intérêt de notre étude, de passer en revue les principaux partis politiques hollandais dans la mesure où ceux-ci vont avoir une influence sur l'organisation et le développement du système scolaire.

(1) SALVERDA DE GRAVE, *La Hollande*, Paris 1932, p. 147.

II. Les partis politiques et la question scolaire

1) *Les partis de droite*

Le parti anti-révolutionnaire. — Depuis son origine le calvinisme hollandais exerçait une influence plus grande sur la vie publique que le protestantisme allemand dans son pays. Il cherchait à employer aussi la force du pouvoir séculier pour maintenir l'unité plus ou moins grande de l'Eglise nationale « de Nederlandsche Hervormde Kerk », mais il ne se laissait pas absorber par la puissance de l'Etat.

Lorsque, à cause du développement des idées libérales de la Révolution, apportées ici par la domination française, et à la suite de la Constitution de 1848, œuvre du parti libéral installant le régime parlementaire, le calvinisme cessa définitivement d'être la religion d'Etat, il trouva dans son histoire et dans ses principes suffisamment de force pour influencer le cours de la vie publique par la voie de l'action parlementaire.

Dans ces conditions nouvelles, un groupe se détacha de la masse des protestants conservateurs en vue d'entreprendre une action politique en s'appuyant sur les principes calvinistes.

Pendant la lutte pour la liberté de l'enseignement, ce groupe, sous la direction de ses grands chefs : de Groen van Prinsterer et le Dr Kuyper, grandissait sous le nom du « Parti anti-révolutionnaire », et devenait une grande force politique qui sera destinée à jouer un des principaux rôles dans la solution de la question scolaire.

Le Dr Kuyper définit ainsi le caractère de son parti : « Intrinsèquement le parti anti-révolutionnaire nous apparait comme un parti politique se réclamant du mouvement calviniste de 1572. Extrinsèquement, il nous apparaît comme l'adversaire du principe fondamental de la Révolution fran-

çaise et c'est là le seul motif pour lequel il s'intitule anti-révolutionnaire (1). »

Et si le parti acceptait et approuvait certaines réformes issues de la Révolution française, il les faisait découler non des principes révolutionnaires, mais « de Dieu et des éternels principes de la parole divine, manifestée dans l'Ecriture (2). »

Dans le domaine scolaire, le parti anti-révolutionnaire combat le principe de l'école officielle et admet la conception de l'Etat enseignant seulement dans la mesure où l'initiative privée se révèle insuffisante. Il réclame les mêmes droits pour toutes les écoles quel que soit leur caractère pédagogique ou confessionnel.

Son principe en matière scolaire, déjà formulé par de Groen van Prinsterer, que « l'école privée doit être la règle et l'école officielle le complément » garde pour lui toute sa force.

Union chrétienne historique. — Le parti anti-révolutionnaire était le premier groupement politique protestant qui se fût adapté avec succès aux conditions nouvelles de la vie parlementaire.

La lutte scolaire lui avait donné une certaine unité d'efforts. Mais une fois que cette lutte fut momentanément apaisée par la loi de 1889 (Loi Mackay) en consacrant une large partie des réclamations des anti-révolutionnaires en faveur de l'enseignement privé, les divergences de leurs opinions sociales, qui virtuellement se faisaient déjà sentir depuis la mort de leur premier chef de Groen van Prinsterer, se sont manifestées d'une manière définitive.

Le Dr Kuyper avait fait entrer dans le programme de son parti beaucoup de revendications radicales, telles qu'un rapprochement plus étroit avec les classes populaires, les

(1) Cité par M. Verschave, *La Hollande politique*, Paris 1910, p. 58.
(2) *Ibid.* p. 59.

habitants des villes et des campagnes, tel que l'élargissement du droit électoral, etc. Ces tendances démocratiques ne plaisaient pas à la fraction conservatrice du parti, guidée par de Savornin-Lohman.

La scission de fait éclata à l'occasion du projet électoral en 1891.

En 1896, ladite fraction, sous le nom de « Parti anti-révolutionnaire indépendant », fit paraître une déclaration consacrant la rupture officielle avec le parti anti-révolutionnaire.

Parallèlement au sein de ce même parti anti-révolutionnaire existait un groupe de prédicateurs orthodoxes de l'Eglise réformée néerlandaise. Ce groupe ne prêtait pas le même rôle social aux Ecritures que le principal chef du parti. Aussi, il supportait difficilement le rapprochement de l'action politique du parti anti-révolutionnaire et du parti catholique. Pour lui le catholicisme restait toujours l'ennemi à combattre.

A l'occasion de l'alliance ouverte entre les anti-révolutionnaires et les catholiques qui semblait à ce groupe une monstruosité, il se transforma en parti politique séparé en 1897, sous le nom d' « Alliance électorale chrétienne historique. »

Mais, à la suite de l'action de Savornin-Lohman, chef des anti-révolutionnaires indépendants, et du Dr de Visser chef d'une fraction des chrétiens historiques, ces deux nouveaux partis (1) ont réalisé leur fusion en ne constituant qu'un seul nouveau parti politique : l'*Union chrétienne historique.*

Ainsi, définitivement, en Hollande, existent deux partis politiques protestants, l'un, celui des anti-révolutionnaires et l'autre, celui des chrétiens historiques. Celui-ci par rapport au premier, est plus conservateur au point de vue social

(1) A ces deux partis s'est joint aussi un groupe autonome des chrétiens historiques de la province de Frise.

et plus traditionaliste au point de vue religieux. Il accentue le caractère historique chrétien de la nation hollandaise et de ses institutions publiques.

Dans son programme scolaire, il est partisan décidé de l'enseignement privé, mais dans les réclamations en sa faveur, il n'est pas aussi exigeant que les anti-révolutionnaires. Par contre, il s'efforce d'imposer un caractère chrétien plus marqué à l'enseignement officiel.

Le parti catholique. — Le parti catholique joue actuellement un rôle de premier plan dans la vie publique de la Hollande. Au point de vue de son organisation effective, sa formation est récente, comme celle d'ailleurs des autres partis politiques du pays.

Mais par son esprit, comme écrivait son principal fondateur, le Dr Schaepman : « Le parti catholique dans les Pays-Bas, est en premier lieu un parti de tradition. C'est l'histoire qui l'a fait et qui le fait tel qu'il est encore (1). »

Après l'arrivée du protestantisme en Hollande, et à la suite de la guerre religieuse qui avait revêtu ici aussi le caractère de lutte pour l'indépendance (contre la domination espagnole), le catholicisme est devenu la religion de la minorité (2). Les catholiques furent dépouillés de tous leurs droits politiques et civils. Pendant longtemps l'enseignement catholique et l'exercice public du culte lui-même furent interdits.

Si au XVIIIe siècle, il leur était déjà permis de se réunir dans certaines maisons, ils restèrent pourtant exclus des fonctions publiques et de la vie nationale.

La Révolution française en s'implantant dans les Pays-Bas les délivra des incapacités civiles et politiques. La cons-

(1) Cité par P. VERSCHAVE, *op. cit.* p. 13.

(2) Selon le recensement de 1920, les Catholiques y étaient au nombre de 2.400.000 ; selon celui de 1930, dans l'ensemble, la Hollande, comptait 7.290.388 habitants ; voir M. SALVERDA de GRAVE, *op. cit.*, p. 108 et 38.

titution de 1798 leur donna la liberté. Ils en profitèrent pour rendre à la vie leur organisation religieuse.

Mais cette liberté demeurait plutôt théorique car, en fait, bien que le calvinisme officiellement eût cessé d'être depuis cette époque la religion d'Etat, les Protestants continuaient à considérer encore les catholiques comme des intrus.

Pratiquement, c'est seulement la Constitution de 1848 qui leur permit de retrouver pleinement leurs droits et d'entrer sur la scène politique.

Au commencement de leur action parlementaire, les catholiques soutenaient les efforts des libéraux pour l'introduction des libertés modernes. Mais la question scolaire, principalement, a ruiné l'alliance des libéraux et des catholiques.

La loi organique scolaire de 1857 établissait l'école officielle neutre et le principe de la liberté scolaire pure et simple, hors de l'Etat. La majorité des catholiques, comme le parti anti-révolutionnaire, commença à réclamer la revision de la loi.

Le mandement collectif des évêques en 1868 indiquant aux catholiques divisés leurs devoirs envers l'éducation de leurs enfants leur rendit l'union et devint leur programme dans la lutte pour l'enseignement libre.

Après la défaite, pendant la confection et la promulgation de la loi scolaire de 1878, qui consacra les exigences libérales, les catholiques ressentirent l'absence d'une organisation politique.

A partir de 1881 le Dr. Schaepman, prêtre catholique, tenta de fonder un parti catholique de tendances démocratiques. Ses efforts furent couronnés de succès en 1886 quand les parlementaires catholiques arrêtèrent leur programme. La base fondamentale de la partie sociale de leur programme était l'Encyclique *Rerum Novarum*.

Dans le domaine scolaire la position théorique et pratique du parti catholique était d'accord avec les principes

du mandement collectif des évêques en 1868, et presque identique à celle des anti-révolutionnaires. Comme ceux-ci, il réclame pratiquement l'égalité, en droit et en fait, de l'enseignement libre et de l'enseignement officiel. Théoriquement, son idéal est celui formulé déjà par de Groen van Prinsterer, que l'école privée doit être la règle et l'école officielle le complément.

La coalition des partis chrétiens. — La lutte scolaire a eu comme effet l'union dans une action commune des partis protestants et du parti catholique. A peu près depuis un demi-siècle, cette lutte a placé la politique intérieure hollandaise sur la fameuse *Antithèse* des principes chrétiens et athées. Le « Rapport préalable pour la discussion budgétaire de 1907 », en répondant aux critiques des partis de gauche, met en relief ce caractère de la vie politique : « Auparavant, dit-il, on rencontrait, d'un côté, les libéraux politiques de différentes nuances, et de l'autre, les conservateurs politiques de diverses teintes dans une action de même nature. Mais à mesure que les différends politiques étaient débattus dans leurs points essentiels et que la question religieuse avec la lutte pour l'enseignement, se plaçait davantage au premier plan, les groupements des partis changèrent et de plus en plus se rencontrèrent ceux qui, dans leur conscience, tiennent à des vérités surnaturelles révélées et ceux qui, dans une mesure plus ou moins grande, reconnaissent l'indépendance de la raison. Et c'est ainsi que les groupes de croyance chrétienne positive, amenés par la pression des circonstances à une estime et à une confiance réciproques, se sont élevés ensemble dans la vie politique à une action commune qu'aucun chef de parti ne peut créer par son influence propre et qu'aucune opposition ne peut rendre déraisonnable » (1).

(1) Cité par P. Verschave, *op. cit.*, p. 243.

Après avoir compris que la lutte se livre non plus entre le protestantisme et le catholicisme comme au XVIIe siècle, mais entre la religion elle-même et l'athéisme ou l'indifférentisme plus ou moins prononcés, et, par la force des choses, amenés à combattre côte à côte pour les mêmes principes, les partis chrétiens, au début, ont fait une alliance tacite de fait, et quand l'opinion a été préparée, ils l'ont transformée en coalition officielle des partis chrétiens, qui fut destinée jusqu'à ces derniers temps à jouer un rôle prépondérant dans la vie politique des Pays-Bas (1).

2. *Les partis de gauche*

Le mouvement et les partis libéraux. — Le mouvement libéral hollandais est issu de la Révolution française. A la base de sa doctrine se trouvaient le principe de la souveraineté du peuple et le système du libéralisme économique. Ce mouvement se fit sentir sans retard dans la vie publique hollandaise.

A la fin de la première moitié du dix-neuvième siècle, ce mouvement jeune et enthousiaste était déjà si fort que par la Constitution de 1848 il pouvait mettre en valeur tous ses principes, en introduisant la vie parlementaire en Hollande et en apportant les libertés modernes.

Quand en 1849 un ministère composé de libéraux, sous la présidence de leur grand chef Thorbecke, a pris la direction de l'Etat, pour le soutenir, un grand parti libéral s'est organisé dans le pays et, malgré les divisions intérieures, a réussi à dominer pendant près d'un demi-siècle la vie politique de la Hollande.

L'arrivée du parti libéral au pouvoir marquait la réac-

(1) Cette « coalition chrétienne » cessa d'exister officiellement en novembre 1925, par suite du refus des Chrétiens-historiques d'accorder les crédits demandés pour l'Ambassade auprès du Saint-Siège. Voir P, Vershave, *Les Catholiques hollandais et les dernières élections législatives* dans la *Chronique sociale de France*, N° 11, 1929.

tion de l'esprit nouveau contre le conservatisme protestant. Le principal caractère du parti libéral était l'amour passionné de la liberté qu'il admettait et réclamait pour tous. Il considérait la liberté comme une fin en soi. Il voulait enfermer l'Etat dans une neutralité systématique, passive en face des confessions, comme en face de toute action individuelle ou sociale, ne menaçant pas l'ordre public et borner son activité à assurer seulement le libre jeu des libertés individuelles.

Non-interventionnisme d'Etat, tel était le principe fondamental de la théorie libérale professée par le chef incontesté de ce parti, le professeur Thorbecke, qui pendant 25 ans a dominé l'action et assuré l'unité du parti libéral.

Mais les transformations industrielles et, en général, les nouvelles conditions de la production et la crise sociale qui a sévi pendant un certain temps dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, firent naître des besoins sociaux nouveaux. Aussi le socialisme marxiste naquit et peu à peu s'implantant dans le pays hollandais, vint proposer des solutions radicales.

Cet état de chose de plus en plus mettait dans l'embarras le parti libéral avec sa doctrine de non-interventionnisme et fatalement devait amener d'abord les scissions internes, et ensuite sa dislocation. Quand certains libéraux craignaient de voir s'étendre l'intervention de l'Etat, il semblait à d'autres qu'elle n'était pas encore assez forte.

Si la lutte scolaire pouvait, un certain temps, maintenir leur union déjà factice, c'est après la loi scolaire de 1889, apportant dans ce domaine une certaine pacification aux esprits, en face des autres problèmes sociaux, que cette unité devenait impossible.

Et Troelstra, un des principaux chefs socialistes, dans son discours de décembre 1904 à la deuxième Chambre, sans crainte de se tromper beaucoup, osa caractériser les libéraux ainsi : « Il me reste une deuxième tâche, disait-il, et c'est de jeter un regard sur la gauche ; un regard sur...

que dirai-je ? sur le parti libéral ? On ne peut le dire ; sur les partis libéraux ? On ne peut le dire davantage. Un des honorables orateurs a parlé des « libéraux inorganisés » ; je dois donc dire : un regard sur les différentes personnes et les différents groupes qui, sous le nom de libéraux, sont rangés de ce côté de la Chambre » (1).

Et, en effet, le grand et puissant parti libéral d'antan n'existait plus. Sous la pression des besoins sociaux nouveaux, trois courants formant des partis séparés des tendances libérales, s'en sont dégagés.

Le vieux parti libéral. — Il est le reste de l'ancien grand parti et le continuateur de ses traditions. Son rôle dans la vie politique s'amoindrissait avec le temps et avant les deux dernières élections son nom a disparu de la scène parlementaire.

Union libérale (des libéraux progressistes) (2). — Ses tendances se précisèrent peu à peu au sein de l'ancien parti libéral. En 1891 les libéraux progressistes publièrent déjà séparément un manifeste aux électeurs et en 1896 firent paraître le programme de l'Union libérale. Il prêchait la nécessité au parti libéral « de renoncer à l'individualisme gouvernemental, de soutenir les déshérités, de stimuler la vie publique, de développer la solidarité, d'élargir la responsabilité de l'Etat, d'accorder un droit de suffrage plus étendu » (3). Ainsi, au lieu du non-interventionnisme, il admettait une activité plus ou moins énergique de l'Etat.

La ligue des démocrates libéraux (Vrijzinnig Democraten). — Elle doit son origine à la scission née parmi les libéraux progressistes. En 1901, l'aile gauche de l'Union libérale quitta le parti et d'accord avec la Ligue radicale d'Ams-

(1) Cité par VERSCHAVE, *op. cit.*, p. 106.

(2) En 1921, l'*Union libérale* avec quelques groupes plus petits de tendances semblables fonda *La ligue de la Liberté* (Vrijheidsbond) un nouveau parti libéral. Voir M. SALVERDA DE GRAVE, *op. cit.*, p. 96.

(3) Cité par P. VERSCHAVE, *op. cit.*, p. 139.

terdam, fonda le nouveau parti libéral sous le nom de « *Ligue démocratique libérale* ».

Au principe de non-intervention, les démocrates libéraux opposent l'activité énergique de l'Etat et la réclamation de nombreuses réformes sociales dans le sens de l'esprit démocratique. Ils se séparent des socialistes en ce qu'ils sont adversaires de la lutte des classes sociales et qu'ils admettent qu'il y a une harmonie entre les classes, harmonie que l'Etat doit favoriser.

La position des libéraux dans le domaine scolaire.

L'ancien parti libéral et ses successeurs, au point de vue religieux, se composait d'éléments indifférents et de libres-penseurs plus ou moins agressifs, qui étaient et restaient toujours partisans et défenseurs décidés de l'enseignement public neutre. « Faisons remarquer, écrit Romain Moyersoen, qu'il est dans le parti libéral une catégorie assez nombreuse de personnes qui restent hostiles à l'enseignement confessionnel et ne peuvent admettre qu'il soit subsidié par l'Etat » (1).

Les avantages acquis par l'enseignement libre, l'étaient contre leur gré et s'ils lui concédaient quelques faveurs, c'était en majeure partie pour un autre ordre de raisons.

L'Antithèse, effet des luttes scolaires, restait toujours à la base de la division des partis. La coalition chrétienne, à partir du début de notre siècle, a commencé à dominer de plus en plus la vie politique hollandaise. En même temps, certains dirigeants de gauche faisaient des efforts pour placer sur d'autres bases la formation des coalitions politiques, par exemple, sur la question démocratique ou sociale, parce qu'il y avait des démocrates à droite et des conservateurs à gauche. « Si cet accord se réalisait, explique M. le Docteur Th. Verhoeven, c'en serait fait de l'Antithèse, et le parlement serait à l'avenir composé de deux

(1) Romain Moyersœn, *Du régime légal de l'enseignement primaire en Hollande*, Paris 1895, p. 125.

autres groupes importants : le groupe des démocrates et celui des conservateurs. Mais la lutte scolaire avait trop étroitement uni les partis de Droite, et tant que cette lutte durait, la modification désirée dans le groupement des partis n'avait guère de chance de s'effectuer. Voilà pourquoi des voix toujours plus nombreuses s'élevèrent au sein du parti libéral pour demander qu'on déférât aux volontés de la Droite en ce qui concerne la question scolaire » (1).

C'est sous la pression d'autres besoins sociaux encore et sous la direction du gouvernement libéral, pendant la revision constitutionnelle de 1917 que fut joint à la Loi fondamentale le principe de la péréquation financière entre l'enseignement public et l'enseignement libre.

Le mouvement et le parti socialiste. — La naissance et le développement du socialisme marxiste en Allemagne a trouvé vite écho en Hollande. Avant la fondation du parti organisé socialiste, l'esprit socialiste se manifestait auprès de certains membres des associations ouvrières libérales.

Obligés de s'organiser à part, les socialistes, après avoir fondé trois groupements, formèrent en 1881 le « Socialdemokratische Bond » — La ligue démocrate socialiste. Sous la direction d'un chef énergique, un ancien pasteur Domela Nieuwenhuis, le socialisme hollandais fit des progrès rapides. En 1887, Domela Nieuwenhuis fut le premier député socialiste qui entra au parlement. Mais après son échec en 1891 et à la suite de ses querelles avec les socialistes allemands, il décida d'abandonner le terrain politique et de s'engager dans l'action franchement révolutionnaire. Au congrès de 1892 le « Bond » a marqué dans son programme que « la Ligue poursuivrait la destruction des conditions

(1) Dr Th. Verhœven, *La solution de la Question Scolaire en Hollande* S. Gravenhage, 1926, p. 18.

sociales actuelles par tous les moyens légaux ou illégaux, pacifiques ou violents » (1).

Cette entrée dans une voie nouvelle entraîna la chute du « Socialdemokratische Bond ».

Les partisans de l'action parlementaire quittèrent le « Bond » et fondèrent en 1894, une nouvelle organisation, le « *Socialdemokratische Arbeiderspartij* » — *Parti socialiste démocratique des ouvriers*, dont P. J. Troelstra devint le chef.

Ce nouveau parti socialiste marxiste, de tendances révisionnistes, grâce à sa politique habile du réformisme de circonstance, est devenu un des plus puissants organismes de la Hollande de nos jours.

Quant à leurs positions dans le domaine scolaire les socialistes différaient des libéraux.

Au début du mouvement socialiste, Domela Nieuwenhuis et ses amis étaient de francs partisans de la liberté de l'enseignement. S'ils repoussaient la loi de 1889, qui élargissait les droits de l'enseignement libre et établissait le principe de la subvention, c'est seulement à cause des conditions qu'elle imposait à cet enseignement et parce qu'elle gardait à l'enseignement officiel son caractère neutre.

En effet, les associations socialistes de ce temps-là étaient considérées comme poursuivant des buts contraires à la loi, elles ne pouvaient pas obtenir la personnalité civile et, en conséquence, profiter de la loi, établissant la liberté scolaire subventionnée.

Les socialistes étaient les adversaires de l'école publique, parce que celle-ci devait être neutre. Selon Domela Nieuwenhuis, « l'école neutre est une école sans vie, sans âme ; c'est un automate » (Société Nouvelle, 1894) (2). Il jugeait l'introduction de l'Ecole officielle neutre comme un acte de suprême intolérance, « car il y a des mensonges convention-

(1) Cité par P. Verschave, *op. cit.*, p. 206.

(2) Cité par Rom. Moyersœn, *op. cit.*, p. 130.

nels et comme socialiste, disait-il, je ne puis admettre que mes enfants soient élevés au milieu de ces préjugés sociaux » (1).

Voilà pourquoi Domela Nieuwenhuis et ses amis réclamaient la liberté scolaire pour tous et proposaient l'instruction obligatoire par l'Etat, mais comportant l'autonomie scolaire, au point de vue doctrinal.

Cette attitude des socialistes hollandais et les tendances de Domela Nieuwenhuis différaient beaucoup de celles des socialdémocrates allemands à la même époque, dans leur nouveau programme d'Erfurt (1891). Celui-ci demandait la suppression de l'emploi de subventions officielles aux écoles ou associations à tendances religieuses, et réclamait la laïcisation de l'école primaire, la fréquentation obligatoire de l'école publique laïque et la gratuité de celle-ci (2).

Si les socialistes hollandais, qui se sont séparés du mouvement de Domela Nieuwenhuis ne partageaient pas toutes les idées de ce dernier sur la question scolaire, surtout en ce qui concerne l'école publique neutre, néanmoins, ils étaient aussi loin des idées qui ont présidé à la rédaction du programme d'Erfurt.

Leur congrès, en 1902, a pris la résolution suivante sur la question scolaire :

« Le congrès du parti des ouvriers démocrates sociaux (S. D. A. P.) exige de l'Etat qu'il veille à ce que se donne partout l'enseignement primaire obligatoire et gratuit.

Considère comme nécessaire que l'enseignement primaire soit relevé et que l'Etat paie tous les frais de l'enseignement et le place sous son contrôle.

Constate qu'une grande partie de la classe ouvrière dans les Pays-Bas exige pour ses enfants l'enseignement confessionnel et ne juge guère recommandable de les contra-

(1) *Ibid.*

(2) Voir Dr. W. Offenstein, *Die Schulpolitik der Sozialdemokratie*, Düsseldorf, p. 11.

rier, puisque la démocratie sociale ne doit pas mettre en péril l'unité de la classe ouvrière, contre les capitalistes, croyants ou non, à cause de quelques questions concernant des discussions théologiques ;

Admet que l'école libre soit placée dans les mêmes conditions matérielles que l'école officielle, aussi en ce qui concerne la position sociale des instituteurs ; l'Etat doit garantir aux parents la liberté de choisir l'école qui leur convient ;

Et ne se déclare prêt à faire des démarches pour obtenir la péréquation financière des deux catégories d'enseignement que si les conditions submentionnées sont remplies » (1).

Cette position des socialistes hollandais dans le domaine scolaire qui diffère de celle des socialistes de plusieurs autres pays est explicable par les conditions spécifiques de la vie politico-sociale et religieuse de la Hollande. Si les socialistes hollandais, comme on le voit, étaient prêts depuis longtemps à soutenir les réclamations en faveur de l'enseignement libre, c'est plutôt pour des motifs d'opportunité que pour le principe de la liberté scolaire elle-même.

En effet, la grande majorité des ouvriers catholiques et une large partie des ouvriers protestants restent fidèlement attachés à leurs religions. Par suite de cette influence réciproque, la lutte scolaire aiguise le sentiment et le lien religieux et, en conséquence, permet aux partis de droite et à la coalition chrétienne en bloc, de grouper dans leurs cadres des éléments divergents au point de vue social. Les socialistes de tendances revisionnistes jugeaient alors inopportun de continuer la scission dans la classe ouvrière par une lutte contre l'école confessionnelle.

Leur chef, principal promoteur de la motion de 1902, Troesltra indique dans l'organe du parti « Het Volk », du

(1) Voir Dr Th. Verhœven, *op. cit.*, p. 22.

28 janvier 1902, que : « pour sauver la lutte des classes, il nous faut laisser en paix la lutte religieuse » (1).

Les socialistes savaient bien que s'ils réussissaient à regrouper les coalitions parlementaires sur les bases des intérêts sociaux, leur champ d'action et les possibilités de réformes dans le sens socialiste s'accroîtraient dans une large mesure.

Cela explique la collaboration loyale du parti socialiste dans les réformes scolaires de 1917 et 1920 apportant l'égalité à peu près complète, en droit et en fait, de l'enseignement primaire public et de l'enseignement primaire libre.

(1) *Ibid.*, p. 21.

B. — L'origine et le développement du régime de l'enseignement primaire

I. LE POINT DE DÉPART DU SYSTÈME SCOLAIRE ACTUEL

La fin du dix-huitième et le début du dix-neuvième siècle ont servi de point de départ au système scolaire hollandais actuel.

Il s'est formé, à ses débuts, sous l'influence des idées de la Révolution Française.

Avant le dix-neuvième siècle, la Hollande n'avait pas d'enseignement public national. L'instruction primaire était confiée aux administrations provinciales, aux villes, aux communes et même à quelques notables. Conformément à l'esprit de l'Etat tout entier, les écoles étaient de caractère confessionnel et soumises au contrôle de l'Eglise calviniste. L'Église catholique était écartée de l'enseignement. Ses membres même ne possédaient le droit, ni d'ouvrir une école particulière ni d'enseigner.

Après la conquête française sous la Révolution et sous l'influence de ses idées, la Hollande forma, en 1795, la République batave : Etat de caractère laïque où furent proclamées la séparation de l'Eglise et de l'Etat, l'égalité politique, la liberté religieuse, l'école, comme une fonction de l'Etat. Celle-ci perdit son caractère confessionnel.

La Constitution de 1798 a fait de l'enseignement un service public. Par suite, en connexion avec la politique générale du pays et sous l'influence des idées napoléoniennes le pouvoir eut une tendance marquée à la centralisation et à l'uniformisation de l'enseignement.

Les premieres lois scolaires organiques et surtout leur exercice pratique étaient le résultat de ces tendances. Ces lois et l'ensemble des conditions dans lesquelles elles furent promulguées et exercées sont le point de départ du système scolaire actuel.

Dans l'évolution de ce système, depuis son origine jusqu'à nos jours, on peut distinguer quatre périodes :

1) la période du monopole de fait (1801-1857)

2) La période de la liberté scolaire hors de l'Etat (1857-1889)

3) la période de l'établissement de la liberté scolaire par l'Etat (1889-1917/20)

4) Le régime actuel de la liberté réalisée entièrement par l'Etat et son exercice.

II. LA PÉRIODE DU MONOPOLE DE FAIT (1801-1857)

La première loi organique qui devait permettre d'appliquer la Constitution de 1798 dans sa partie qui concerne l'enseignement fut proclamée en 1801.

Elle confiait aux communes l'organisation de l'enseignement et réservait l'inspection des écoles à l'exercice du pouvoir central. Les instituteurs devaient satisfaire à certaines conditions de capacité et de moralité.

La loi introduisait une neutralité relative qui devait respecter toutes les confessions et se baser sur ce qu'elles avaient de commun : une sorte de religion naturelle générale. Par exemple l'instituteur devait conserver le respect de l'Etre suprême, mais il ne pouvait s'occuper de questions dogmatiques.

La loi consacrait aussi deux demi-journées par semaine à l'instruction religieuse des enfants dans leurs Eglises particulières.

Elle admettait également le droit des particuliers à ouvrir des écoles libres, à condition de justifier d'une per-

mission des autorités communales, et dans le cas où les instituteutrs libres présentaient les mêmes garanties que les instituteurs des écoles communales.

Cette loi fut de courte durée. Les idées centralisatrices se faisaient sentir plus vivement et elle devaient recevoir leur consécration par une nouvelle loi. Celle-ci, d'un caractère centralisateur très marqué, fut présentée et promulguée en 1806. Au moment de sa mise en vigueur, la république fut remplacée par la monarchie, mais le roi Louis Bonaparte la ratifia et la fit exécuter. Elles consacrait le droit absolu de l'Etat à diriger l'enseignement primaire et permettait aux communes elles-mêmes de fonder des écoles sous la direction et le contrôle du gouvernement.

Au point de vue doctrinal, l'école publique devait être neutre dans le sens déjà indiqué par la loi de 1801. Cette neutralité relative n'était ni l'athéisme ni l'indifférentisme, car selon l'art. 22 du règlement, attaché à la loi, l' « enseignement devait être organisé de façon que l'étude des connaissances convenables et utiles fut accompagnée du développement des facultés intellectuelles et que les élèves fussent préparés à l'exercice de toutes les vertus chrétiennes et sociales » (1).

Ainsi, d'après la loi, l'instituteur pouvait, et même devait enseigner les principes généraux du christianisme qui imprègnent toute la civilisation moderne, mais cet enseignement était limité. L'instituteur ne pouvait pas s'occuper des questions dogmatiques, que les diverses confessions interprètent d'une manière différente.

Le clergé des principales confessions religieuses fut invité à se charger de combler cette lacune en dehors des heures de classe.

Une prière chrétienne était récitée à l'issue de chaque classe.

Les particuliers pouvaient aussi, d'après le texte légal,

(1) Romain Moyersoen, *op. cit.*, p. 4.

créer des écoles, mais ils devaient obtenir une autorisation expresse des pouoirs publics. La loi prescrivait aux pouvoirs publics d'être parcimonieux dans l'attribution des autorisations de fonder des écoles privées, en vue d'enrayer l'augmentation rapide de leur nombre (1).

Si théoriquement la liberté d'enseignement n'était pas abolie, pratiquement, à cause de l'étroite réglementation, appliquée consciemment d'une manière défavorable à l'enseignement libre, elle n'existait pas ou plutôt elle n'existait presque plus. Il suffisait, d'après l'interprétation administrative, qu'une école privée reçût un subside quelconque de l'Etat, de la province, de la commune ou même d'une organisation, soit charitable, soit religieuse, pour qu'elle soit considérée comme école publique. Ainsi, une école privée n'était considérée comme telle, que seulement dans le cas où elle était entretenue exclusivement par les rétributions versées par ses élèves.

Les instituteurs des écoles privées, comme ceux des écoles publiques, devaient posséder des diplômes de capacité délivrés par le Commission officielle provinciale.

Tels sont les traits caractéristiques de la loi qui est la principale source du système scolaire actuel et qui fut destinée à régir l'enseignement primaire pendant un demi-siècle.

Cette loi fut assez bien accueillie au début, mais, après le règne de Louis Bonaparte et après le décret du 22 octobre 1811 qui rattachait le système scolaire hollandais à l'Université impériale, son application souleva un grand mécontentement, particulièrement dans les provinces catholiques hollandaises et surtout en Belgique, unie à la Hollande depuis 1815.

On sait les effets que la politique scolaire du gouvernement hollandais, basée sur cette loi, a produit en Belgique.

La neutralité relative de l'enseignement en Hollande,

(1) Voir Dr Friedrich BACHMANN, *Das hollandische Volksschulgesetz von* 1920 *und seine Auswirkung*, Langensaltza, 1928, p. 8.

comme dans d'autres pays, a été beaucoup plus difficile à réaliser qu'à prescrire dans les textes législatifs.

Les mœurs publiques étaient encore imprégnées de calvinisme et cette situation n'était pas sans influencer l'école, et sans provoquer le mécontentement des catholiques. L'enseignement de l'histoire de la Hollande, par exemple, l'arrivée du protestantisme, la domination espagnole, la lutte pour l'indépendance, etc... formaient une série de questions très délicates. Et sur ce point la neutralité prescrite par la loi n'était pas toujours respectée dans certaines écoles publiques.

D'autre part le progrès des idées libérales, leurs succès chez les instituteurs et, par eux, leur influence sur l'enseignement lui-même suscitaient aussi les réactions d'une partie des protestants.

L'indignation, surtout chez les catholiques, était d'autant plus grande que l'autorisation était systématiquement refusée aux écoles libres confessionnelles, tandis qu'elle était accordée sans trop de difficultés aux autres écoles privées conformes au type officiel de neutralité. Godefroi, qui fut ministre en 1860, porte ce témoignagne : « Je puis parler ici avec autorité, disait-il, j'ai été membre de la commission locale d'Amsterdam pendant un certain nombre d'années, sous l'empire de la loi de 1806. J'ai souvent gémi sur la façon arbitraire dont on décidait de refuser l'autorisation, toujours sur le motif stéréotypé qu'il n'y avait pas nécessité » (1).

La séparation de la Belgique, la Constitution démocratique de celle-ci avec la liberté complète de l'enseignement exercèrent une certaines influence sur la vie et la formation de l'opinion publiques hollandaises. De nombreux écrits firent la comparaison entre les systèmes scolaires de ces deux pays (2).

(1) Cité par P. Verschave, *Le régime légal de l'enseignement en Hollande*, Paris 1910, p. 8.

(2) Voir M. le Prof. Dr Josef Schröteler, *Die Lösung der Schulfrage in Holland*, Die Erziehung, october 1931, p. 33.

Les partisans de l'enseignement libre accentuèrent le principe du droit des parents, en face de l'omnipotence de l'Etat. Un mouvement collectif des parents entreprit la lutte contre le régime scolaire en vigueur. Les catholiques et des protestants mécontents (ceux-ci sous la direction d'un lutteur puissant, Groen van Prinsterer) commencèrent avec plus d'énergie à fonder des écoles libres.

La situation ne pouvait se prolonger. Si l'établissement et l'encouragement continuel de l'école publique neutre, accessible à tous, et, parallèlement, l'empêchement systématique à la fondation des écoles privées avaient pour but la formation d'une sorte d'unité morale de la nation, au-dessus des divisions religieuses et doctrinales, on commençait à s'apercevoir qu'au lieu du but poursuivi, on aboutissait à un résultat contraire.

Peu à peu l'opinion publique tout entière commença à se lasser du régime scolaire en vigueur. Et lorsque sous la poussée des idées libérales, le pays s'achemina vers la revision constitutionnelle et, par suite, vers le régime parlementaire, la critique de l'organisation scolaire, basée sur la loi de 1806, et les réclamations en faveur de la liberté de l'enseignement se posèrent avec une grande acuité.

Enfin, durant l'année révolutionnaire de 1848, les libéraux, soutenus par les catholiques, purent accomplir le revision constitutionnelle dans l'esprit des tendances libérales. Parmi les autres libertés modernes, celle de l'enseignement, en termes exprès, fut inscrite dans le texte constitutionnel.

L'article 194 de la nouvelle Constitution portait : « L'enseignement public est l'objet de la constante sollicitude du gouvernement. L'organisation de l'instruction publique est réglée par la loi, de manière à ne blesser les convictions religieuses de personne.

Partout dans le royaume, il sera donné, par les soins de l'autorité, un enseignement primaire public suffisant.

L'enseignement est libre, sauf la surveillance de l'auto-

rité, et en ce qui concerne l'enseignement moyen et primaire, l'examen de la capacité et de la moralité des instituteurs, le tout à régler par la loi.

Le roi fait présenter chaque année aux Etats Généraux un rapport détaillé sur la situation des écoles supérieures, moyennes et primaires ».

Un article additionnel indiquait l'obligation de mettre en accord la législation scolaire en vigueur avec le principe constitutionnel de la liberté.

Bien que la nouvelle loi organique, remplaçant celle de 1806, ne dût faire son apparition que neuf ans après seulement, l'arrivée au pouvoir des libéraux apporta un esprit nouveau, conforme à la nouvelle Constitution. « Il me serait agréable, écrivait le Ministre libéral Thorbecke, dans sa circulaire de 1849 aux autorités provinciales, si les autorités dans leurs appréciations des demandes pour la fondation des écoles libres, conformément à l'esprit de la Constitution actuelle, montraient la plus grande générosité possible (1). »

Une période de l'évolution du système scolaire hollandais allait s'achever.

III. La période de la liberté scolaire hors de l'État (1857-1889)

La confection de la nouvelle loi organique prescrite par la Constitution rencontrait beaucoup de difficultés. Les groupes parlementaires qui, en fait, représentaient les opinions sociales dominantes dans le pays, ne s'entendaient ni sur la conception du caractère de l'enseignement public, ni sur la conception de la liberté d'enseignement inscrite dans le texte constitutionnel.

Les libéraux, qui détenaient le pouvoir, tout en admettant la liberté d'enseignement, voulaient que les pouvoirs

(1) Cité par D[r] Fr. Bachmann, *op. cit.*, p. 11.

publics comme tels, portent tous leurs soins, exclusivement sur le développement et la prospérité de l'enseignement public neutre. Ils voulaient maintenir la neutralité de l'école publique dans la conception de la loi de 1806 et la rendre encore plus efficace dans ce sens que la Bible protestante devait être écartée de l'école publique, aussi bien que le catéchisme catholique.

Les projets de la loi présentés en 1849 et en 1853, mettant en valeur ces dispositions, furent mis en échec, à la suite d'une agitation mouvementée, suscitée par les anti-révolutionnaires dans les milieux protestants.

Les anti-révolutionnaires combattaient tous les projets qui conservaient à l'école publique sa neutralité et réclamaient que l'enseignement religieux soit à la base de l'instruction et qu'il en fasse partie intégrante. En plus, pour pouvoir respecter toutes les convictions religieuses, ils demandaient que la loi prescrive la fondation d'écoles destinées exclusivement et respectivement aux Protestants, aux Catholiques et aux Israélites.

C'est à ce moment que leur chef Groen van Prinsterer a lancé son fameux mot d'ordre, déjà plusieurs fois invoqué, que les écoles séparées doivent être la règle et les écoles mixtes seulement l'exception.

Le nouveau projet de loi qui allait aboutir contenait les idées libérales ; il fut présenté le 27 février 1857, par le Ministre van Rappart.

En repoussant les critiques des protestants, les promoteurs de la loi expliquaient que le but de la neutralité proposée par la loi n'était pas de rendre l'enseignement irréligieux, ni d'effacer la religion dans l'esprit des enfants, mais seulement de garder l'enseignement public de l'immixtion dans le domaine dogmatique, laissé à chaque religion particulière. L'Etat, selon eux, ne devait pas se mêler de discussions religieuses.

Le principal idéologue du libéralisme hollandais de cette époque, Thorbecke, par son intervention décisive dans la

discussion du projet, souligna nettement ce caractère de la loi : « Le Pouvoir, disait-il, dans ce qu'il fait et dans ce qu'il permet, est aussi indépendant d'une confession quelconque que les confessions sont (p. 21) indépendantes de l'Etat. Autrefois, il y avait dépendance réciproque. Depuis 1789, on a compris et la loi a proclamé que la religion appartient complètement au domaine de la liberté religieuse, que l'autorité de l'Etat ne doit pas entreprendre de régir.

Ce grand principe ne rencontre plus d'opposition parmi nous, mais le principe corrélatif, qui est une condition, l'indépendance de l'Etat de toute foi dogmatique, ce principe n'est pas aussi universellement admis.

De ce que l'autorité laïque n'est point soumise à l'Eglise, pas plus que l'Eglise à l'autorité laïque, en résulte-t-il que le christianisme est étranger à l'Etat, ou à ce qui se fait au nom de l'Etat ? Oui, quand il s'agit du christianisme de ceux qui disent : en dehors de ma croyance il n'y a qu'incrédulité, et celui qui ne comprend pas le christianisme comme moi n'est pas chrétien. Non, et moi je dis non aussi, quand on reconnaît qu'il y a un christianisme supérieur aux distinctions et aux divisions dogmatiques (1). »

Thorbecke expliqua aussi dans quel sens et dans quelle mesure, le christianisme sera mis à la base de la neutralité : « Le christianisme a imbibé notre législation, notre gouvernement, notre vie sociale et nos mœurs ; mais ce n'est pas le christianisme d'une église déterminée. C'est une lumière dont les diverses confessions religieuses ne sont que des (p. 59) rayons, c'est le christianisme au-dessus des divisions confessionnelles, comme l'humanité est au-dessus des divers peuples et les comprend tous, comme la science est au-dessus de tous les moules et de tous les systèmes où chacun dans la mesure de sa compréhension essaie d'approcher la science ou cherche à l'exprimer (2). » Et il indiqua également que

(1) Voir chez David Bacot, Notes sur l'instruction primaire en Hollande. *L'École Neutre*, Paris 1875, pp. 21-22.

(2) Voir chez P. Verschave, *op cit.*, p. 59-60.

« le christianisme n'est pas resté dans l'Eglise, il est devenu une force civile : l'âme de notre civilisation, un courant qui s'est répandu dans toutes les veines de la société. C'est cette influence du christianisme qui se fera sentir d'elle-même dans l'enseignement populaire, que la loi parle ou se taise (1). »

Tel devait être le côté doctrinal de la loi concernant l'enseignement public.

Les anti-révolutionnaires ripostaient en prétendant qu'en face d'une telle conception de l'école neutre ils préfèreraient un enseignement franchement athée qui, selon eux, ne tromperait personne et qui aurait le mérite de n'être pas supporté longtemps.

Les catholiques qui, selon la règle commune pour tous, obtenaient la liberté d'enseignement désirée depuis longtemps, soutenaient, en majeure partie, les libéraux, préférant la neutralité loyale à l'instruction positive du christianisme, enseigné par l'instituteur lui-même, à tendances protestantes, comme c'était souvent le cas dans le passé.

En ce qui concerne l'enseignement libre, la loi le reconnaissait en termes exprès. Les instituteurs des écoles privées devaient satisfaire aux mêmes conditions de capacité et de moralité que ceux des écoles publiques.

La loi autorisait les écoles libres à recevoir des subventions communales, mais le fait de les accepter les engageait à observer la neutralité, pratiquée dans les écoles publiques et les obligeait à devenir accessibles aux enfants de toutes confessions. Le législateur était encore dominé par ce principe que les subventions du Trésor public ne pouvait profiter qu'aux écoles ouvertes à tous et que les subventions des pouvoirs publics transforment en service public tout ce qu'elles soutiennent.

La nouvelle loi, par rapport à celle de 1806, élargissait les droits des communes dans le domaine scolaire, mais,

(1) *Ibid.*, p. 60.

par contre, elles les soumettait à de lourdes charges financières.

Si les autorités communales déterminaient le nombre d'écoles, nommaient et révoquaient, sous certaines conditions, les instituteurs des écoles publiques et délivraient les certificats de moralité exigés par la loi, elles devaient également supporter toutes les dépenses de l'enseignement public, telles que les traitements, les frais des locaux, des appareils, du chauffage, etc. L'Etat n'était tenu de payer que les traitements des instituteurs publics en retraite. Après s'être concerté avec les autorités de la province il pouvait accorder des subsides à certaines communes, dont les dépenses scolaires grevaient trop fortement le budget.

Malgré l'opposition irréductible des anti-révolutionnaires, le projet de loi fut voté à une grande majorité (47 voix contre 13 à la deuxième Chambre) et la loi fut promulguée le 13 août 1857).

*
* *

Cette loi est entrée en vigueur le 1er janvier de l'année suivante. Si, admettant loyalement, d'un côté, le principe de la liberté scolaire et, de l'autre, renforçant la neutralité de l'école publique, cette loi fut plus ou moins favorablement accueillie par la majeure partie de l'opinion publique, cette satisfaction ne dura pas longtemps.

Les griefs qui s'élevèrent contre la loi ne tardèrent pas à s'accroître et à rendre son application moins aisée.

Les anti-révolutionnaires avaient combattu le projet depuis le début de son élaboration ; les catholiques sur ce point étaient divisés, mais le nombre des mécontents augmentait d'année en année parmi eux. Les adversaires de la loi s'attaquaient à la neutralité de l'enseignement public, la jugeant impossible en fait.

Si la vie quotidienne leur apportait des preuves, par contre, il y avait aussi des facteurs qui diminuaient l'im-

portance de leurs critiques. En effet, les autorités communales des provinces exclusivement protestantes ou catholiques, nommaient des instituteurs du même culte ; *ipso facto*, par la force des choses, l'école publique gardait un certain caractère confessionnel. Mais ce n'était pas le cas de tout le pays. Il y avait des contrées mixtes au point de vue religieux, comme au point de vue simplement doctrinal ; il y avait des grandes villes, où des divisions étaient très nettement marquées et c'est là surtout que le problème de la neutralité de l'enseignement public et la question des écoles libres deviendront particulièrement aigus.

En outre, les croyants des diverses confessions s'inquiétaient de l'évolution de la doctrine des libéraux, maîtres du gouvernement. Il leur semblait, que les libéraux sortaient de leur indifférence et de leur neutralité religieuses pour com-combattre plus ou moins ouvertement les religions.

Le Dr Schaepman, fondateur du parti catholique, en rappelant la collaboration des catholiques et des libéraux, pendant la révision constitutionnelle de 1848 et la préparation de la loi de 1857, explique leur séparation et le nouvel état de choses ainsi : « Il faut bien convenir, écrit-il, quarante ans plus tard, que le parti libéral de ces jours-là pouvait se dire un parti de justice et de liberté. Il était, certes, de souche révolutionnaire, il avait ses racines dans les principes de 1789, mais parmi les abus de la réaction et de la contre-révolution, le libéralisme apparaissait comme le salut. Il affranchissait, il délivrait, il encourageait. Il n'était pas encore doctrinaire absolument et le sectarisme ne se montrait pas. Les catholiques étaient reconnaissants du présent et espéraient beaucoup de l'avenir (1). » Et en parlant du changement de position de ceux-ci, en ce qui concerne le régime de la loi de 1857, le Dr Schaepman écrit que « certains acceptèrent la neutralité de l'école officielle comme autant de gagné : la Bible disparaissait de l'école,

(1) Cité par VERSCHAVE, *La Hollande politique*, p. 222.

On croyait à une neutralité qui serait chrétienne sans offenser les Israélites. On s'est trompé et on a pu s'en apercevoir assez tôt. L'enseignement neutre devint de plus en plus l'enseignement irréligieux (1). »

Il ne nous appartient pas de discuter si ce jugement sur la transformation doctrinale du parti libéral et de l'esprit de l'enseignement neutre est fondé ou non. Mais ce qu'il faut constater, c'est que de pareilles appréciations se répercutaient à tous les étages de la population protestante et catholique. La lutte pour l'école prenait de l'envergure et devenait la question centrale de la politique intérieure du pays. « La lutte des esprits, écrit le Dr Bachmann, d'abord limitée aux petits cercles, aux cabinets des savants, à une presse peu lue, dans l'espace des réunions des représentants élus du peuple, à présent, se répercute en se centuplant, de village en village, dans la rue, dans l'intérieur des familles (2). »

Les partisans de l'école libre fondent en 1860 une association pour l'enseignement chrétien-national, en 1868, une association pour l'enseignement réformé. La même année, l'épiscopat catholique par son célèbre mandement collectif apporte aux catholiques l'unité de vues et le programme scolaire : « L'Eglise, disait le mandement, veut que la jeunesse soit renseignée dans la science, mais elle veut en même temps que cet enseignement soit à tous points de vue catholique et religieux. Lorsque, par suite de circonstances, on est dans l'impossibilité de trouver dans une école un enseignement nécessaire, conforme en toutes ses parties au désir de l'Eglise, il est permis alors de recourir à une école non catholique, mais toujours sous la condition que dans cette école, il ne soit rien enseigné de contraire à la religion et à la morale (3). »

Les éléments de la population qui étaient mécontents

(1) *Ibid*, p. 15.
(2) Dr Fr. Bachmann, *op. cit.*, p. 13.
(3) Cité par P. Verschave, *op. cit.*, p. 16.

de l'enseignement public neutre et qui voulaient donner à leurs enfants une éducation intégrale selon l'esprit de leur confession, cherchaient une issue dans la fondation et l'entretien des écoles privées.

Si l'on prend l'espace de temps qui sépare les deux lois, les chiffres accusent dans l'enseignement la situation suivante : le 1er janvier 1858, il existait dans le pays 3473 écoles primaires, qui se divisaient en 2516 écoles publiques et 957 écoles privées ; 25 seulement de ces dernières recevaient des subsides communaux. En 1878, le nombre d'écoles s'élevait à 3.826 dont 2.731 furent publiques et 1095 privées ; 120 parmi celles-ci recevaient des subsides (1).

Comme il est possible de se rendre compte d'après ces chiffres, les écoles libres représentaient le tiers du nombre total des écoles. Cette situation nécessitait de la part des fondateurs des écoles libres, et des parents des enfants qui les fréquentaient, de grands sacrifices financiers.

Ainsi, les parents, qui payaient les écoles libres, et en même temps comme contribuables, au moyen d'impôts communaux, devaient participer à l'entretien des écoles publiques dont ils ne profitaient pas, se rendaient compte de l'inégalité frappante qui existait entre eux dont les enfants fréquentaient les écoles publiques. Ils s'indignaient d'autant plus que les communes souvent faisaient une concurrence impossible aux écoles privées en profitant de la faculté qui leur était accordée par la loi d'introduire la gratuité de l'enseignement dans les écoles publiques.

Voilà pourquoi les partisans de l'enseignement libre, mécontents de cette situation de fait, faisaient tous leurs efforts pour aboutir à la révision de la loi de 1857 et pour modifier la situation dans un sens favorable aux écoles privées, pour que celles-ci puissent obtenir des subsides publics sans sacrifier pour cela leur caractère confessionnel ou doctrinal, ce qui précisément est leur principale raison d'être.

(1) Voir Moyersœn, *op. cit.*, pp. 11, 12.

Les nouveaux projets des lois scolaires, contenant l'idée de compromis, présentés au parlement en 1867, en 1868 et en 1876 subirent un échec.

Les libéraux auxquels les élections législatives de 1877 viennent d'apporter une majorité nette sont décidés à modifier la loi en vigueur. Ils ont été déçus par la loi de 1857, mais pour d'autres motifs ; notamment les communes auxquelles la loi avait confié le soin d'organiser l'enseignement public n'avaient pas suffisamment agi dans ce sens.

La révision de la loi entreprise par le Ministre libéral Kappeyne van de Kappelo aboutit le 17 août 1878 (promulguée le premier novembre de la même année).

La nouvelle loi consacra, de nouveau, toutes les exigences des libéraux, sauf l'obligation scolaire.

La majorité n'a pas voulu introduire la clause de l'obligation scolaire à un moment où l'opposition contre l'école publique était des plus violentes dans une grande partie du pays et à un moment où il n'y avait pas encore un nombre suffisant d'écoles privées pour recevoir tous les mécontents. « A ce respect pour les convictions des citoyens, écrit R. Moyersœn, se joignait une raison politique. Si l'on marchait en avant sans ménagement, il était à prévoir que l'on allait accroître la force des adversaires de l'école publique (1). »

La loi de 1878 gardait la neutralité de l'enseignement public dans l'esprit des lois antérieures. L'école restait sous l'administration de la commune, mais l'Etat bonifiait 50 % du montant des dépenses, en se réservant en même temps une plus large intervention. Le conseil communal gardait toujours le droit de décréter la gratuité absolue.

La liberté d'enseignement demeura comme sous le régime de la loi précédente, si on ne tient pas compte de l'élargissement du contrôle de pouvoirs publics sur la construction, l'installation, etc... des écoles libres (art. 4). Les par-

(1) *Ibid*, p. 54.

tisans de ces écoles voulaient voir dans cette mesure une manifestation d'hostilité et une menace indirecte à leur existence.

Comme on le voit, la loi de 1878 n'apporte aucun principe nouveau, mais seulement quelques retouches dans le sens des desiderata du parti libéral.

Ainsi, une solution qui serait acceptable par les partis opposés, n'était pas encore trouvée cette fois. La droite entreprit une campagne encore plus vigoureuse qu'auparavant contre la législation et cette situation de fait. La lutte scolaire fut définitivement mise sur le terrain politique : « Les élections des Etats généraux (1), des Etats provinciaux, des Conseils communaux, comme l'indique M. le Dr Bachmann, furent exclusivement (p. 16) dominées par la question : « Pour ou contre l'école chrétienne, l'ami ou l'ennemi de l'école publique. » Elle fut à droite comme à gauche la seule devise constante des élections (2). »

Pendant la révision constitutionnelle en 1887, la droite proposait de modifier aussi l'art. 194 qui disait que : « L'enseignement public est l'objet de la constante sollicitude du gouvernement », au nom duquel étaient constamment refusés les soins du gouvernement pour l'enseignement libre. Et si le texte dudit article, devenu par suite l'art. 192, n'a pas été changé, néanmoins pendant les discussions, il a reçu une nouvelle interprétation, notamment : qu'il ne s'oppose pas au subventionnement de l'enseignement libre, et, en conséquence, dans le cas d'une majorité parlementaire favorable aux écoles privées, celles-ci pourraient être admises à recevoir les subsides du trésor public.

Plusieurs parlementaires libéraux soutenaient aussi cette interprétation, appuyée par le professeur libéral Buys, qui faisait autorité en la matière.

Voilà pourquoi la nouvelle majorité de 1889, avec l'aide

(1) C'est-à-dire du parlement.

(2) Dr Fr. Bachmann, *op. cit.*, pp. 16-17.

d'une partie des mêmes libéraux fit entrer le principe des subsides dans la législation scolaire hollandaise, principe dont l'admission avait été combattue si longtemps.

Mais ici commence une nouvelle étape de l'évolution du système scolaire hollandais.

IV. La période de l'établissement de la liberté scolaire par l'État

1. *L'introduction et le développement de la liberté subventionnée*

Les élections parlementaires de 1888, pendant lesquelles la question scolaire était en jeu, donnèrent la majorité à la coalition chrétienne (1).

Le nouveau ministère, sous la présidence du Baron Mackay, amené au pouvoir par la question scolaire, se proposa avant tout de la résoudre.

Dans sa déclaration ministérielle, le gouvernement expliqua ainsi le caractère de la réforme prévue : « Le résultat des élections, disait-il, nous fait connaître le désir ardent du pays à ce que, dans la réglementation de l'enseignement, il soit tenu compte des convictions chrétiennes de la nation. C'est pourquoi le gouvernement du Roi considérant l'enseignement public comme l'objet de sa constante sollicitude, fera disparaître autant que possible (p. 282), en se tenant dans les limites de la Loi fondamentale, les obstacles qui empêchaient jusqu'à présent le développement de l'enseignement privé (2). »

Un projet de loi tenant compte de ces tendances fut présenté le 17 août 1889.

(1) 53 sièges à ladite coalition (27 anti-révolutionnaires et 26 catholiques), 45 aux libéraux, un aux conservateurs et, pour la première fois, un aux socialistes.

(2) Cité par P. Verschave, *Hollande politique*, pp. 282-283.

Les discussions se concentraient autour de deux innovations principales : *le droit des écoles privées de recevoir des subventions gouvernementales* et *l'obligation imposée aux écoles publiques de percevoir une rétribution scolaire.*

L'idée de l'enseignement libre avait fait du chemin. Si jusqu'à 1848 cet enseignement était seulement l'objet d'une plus ou moins grande tolérance, si jusqu'à 1889, il jouissait d'une simple existence légale, pendant les étapes de son développement, il entra dans les mœurs et prouva sa raison d'être dans l'ensemble des conditions religieuses et politico-sociales de la vie hollandaise. Une large partie de la population hollandaise chez laquelle les croyances religieuses étaient très vivantes, se méfiait de l'enseignement public neutre et, en conséquence, plus de 27 % des enfants fréquentaient les écoles libres.

Ainsi, l'enseignement, qui sur la base des grands sacrifices financiers, avait montré tant de vivacité et d'intensité dans ses efforts, aux yeux de l'opinion publique, méritait l'appui des pouvoirs publics.

Voilà ce qui permettait au chef du gouvernement de parler en la matière, un langage que les ministres n'avaient pas l'habitude de tenir, et de proposer la réforme qui marqua une ère nouvelle dans la formation du système scolaire hollandais.

A côté de l'établissement de la participation positive de l'Etat au maintien de l'enseignement libre, les partisans de celui-ci cherchaient à supprimer les autres conditions qui le mettaient, indirectement, dans une situation d'inégalité en face de l'enseignement public.

Et effet, les écoles libres, par la force des choses, étaient obligées de percevoir des rétributions scolaires parce que les subventions prévues n'allaient pas jusqu'à couvrir toutes les dépenses, tandis que les écoles publiques n'y étaient assujetties ni par la législation antérieure, ni, souvent, par les conditions matérielles de leur existence.

Pour le législateur de 1889, qui voulait sur ce point mettre

plus ou moins sur un pied d'égalité les conditions d'existence de deux catégories de l'enseignement, se posait la question : ou supprimer la rétribution scolaire dans les écoles libres ou la rendre obligatoire aussi pour les écoles publiques.

La majorité des parlementaires penchait vers la deuxième solution.

A côté des besoins pratiques invoqués en faveur de l'enseignement libre, les partisans de celui-ci présentaient dans le sens de cette solution des motifs de l'ordre psychologico-pédagogique. Le Dr Schaepman nous l'explique ainsi : « Théoriquement et à première vue, il semble que la question de la gratuité doive, sans la moindre hésitation, être tranchée d'une manière affirmative...

Le langage de la pratique est bien différent ; les faits de chaque jour prouvent que l'on doit en cette matière tenir compte du caractère et des mœurs du peuple. Enseignement gratuit : ce sont là des mots sonnants ; mais leur impression est bien faible sur un peuple qui calcule et qui estime les choses d'après les écus qu'elles lui coûtent (p. 23). Certes, l'instruction doit être gratuite pour les indigents ; qui le conteste ? Mais pour les personnes peu aisées, la rétribution est un excellent aiguillon. Elle les fait veiller davantage sur l'instruction de leurs enfants ; elle produit même souvent un excellent effet sur les riches (1). »

Ainsi, selon eux, la rétribution scolaire non seulement ne devait pas nuire, mais, par contre, contribuer au progrès de l'instruction populaire.

La loi, comprenant ces deux dispositions, le principe de la subvention et celui de la rétribution scolaire, fut votée à la deuxième Chambre, après une longue discussion, le 26 septembre 1889, par 71 voix contre 27. Dix-sept voix des libéraux se sont jointes à celles de la droite.

On a craint que la première Chambre qui était dominée

(1) Cité par R. Moyersœn, *op. cit.*, pp. 23-24.

par la majorité libérale homogène n'approuvât pas la loi votée. Mais le désir d'apaiser le conflit scolaire par certaines concessions à l'enseignement libre l'emporta et, par conséquent, la loi fut adoptée par 31 voix contre 18.

Elle fut promulguée le 8 décembre 1889 et dans la langue courante reçut le nom de « Loi de Mackay » et aussi celui de « Loi de pacification » (1).

En ce qui concerne les écoles libres, la loi leur accordait la subvention d'Etat sans leur enlever pour cela leur caractère doctrinal. Cette subvention consistait en l'octroi d'*un traitement minimum* aux instituteurs libres, de même que l'Etat dorénavant l'attribuait à ceux des écoles communales. L'Etat accordait aussi la même subvention pour l'enseignement libre de répétition qu'à celui de la commune. Toute école libre qui répondait aux conditions déterminées par la loi pouvait demander la subvention sans crainte de se la voir refuser. La première de ces conditions exigeait que l'école privée se trouve sous la direction d'une institution ou d'une association possédant la personnalité juridique. Les autres conditions étaient à peu près communes à celles imposées à l'enseignement communal.

La commune, elle-même, ne pouvait pas subventionner les écoles libres, sauf dans quelques cas expressément déterminés par la loi, ainsi lorsque ces écoles étaient accessibles à tous les enfants de la commune et qu'elles s'engageaient à accepter la neutralité.

En ce qui concerne les écoles publiques, elles continuaient à relever de la commune. C'est elle qui en principe devait supporter tous les frais de l'enseignement, seulement l'Etat lui remboursait le traitement minimum des instituteurs et 25 % de frais de construction scolaire.

La rétribution scolaire était obligatoire dans les écoles publiques, sauf pour les indigents.

L'enseignement public conservait la neutralité dans la

(1) Voir P. Verschave, *op. cit.*, p. 283.

conception des lois précédentes. Romain Moyersœn caractérise ainsi la neutralité de l'école publique de cette période : « L'instituteur ne peut se soustraire entièrement à l'influence des milieux ambiants et à celle de ses propres croyances personnelles ; mais s'il veille à ne pas froisser les opinions religieuses des enfants (p. 75) qui fréquentent l'école, ou celles de leurs parents, il satisfait aux vœux de la loi...

L'instituteur peut parler de Dieu, de la Providence divine, de l'immortalité de l'âme : ce sont là des vérités qui sont envisagées comme étroitement unies à la morale. Mais il ne peut enseigner la divinité de Jésus-Christ, s'il se trouve en présence d'enfants juifs.

Il n'y a pas d'emblêmes religieux dans les écoles (1). »

L'instituteur recouvrait toute sa liberté doctrinale en dehors de l'école.

Voilà les caractères principaux de la loi de 1889 au point de vue qui nous occupe.

*
* *

Nous laisserons de côté toutes les controverses et les prophéties plus ou moins noires, soulevées par la promulgation de cette loi et que l'expérience a révélées dénuées de fondements. Ce que nous constatons, *c'est l'adoucissement du conflit scolaire.* Quant à l'enseignement lui-même, ces deux catégories continuaient leur progrès quoique à un rythme différent.

La population profitait réellement des subventions accordées par la loi de 1889. Même plus. « Un grand mouvement populaire, comme écrit M. le professeur Schröteler, s'il est en marche, il ne se laisse pas arrêter. Il veut tirer les dernières conséquences de ses principes. Le but est clair :

(1) R. Moyersœn, *op. cit.*, pp. 75-76.

L'égalité financière complète de l'école libre avec l'école publique (1). »

Et, en effet, sous la poussée du mouvement populaire, la valeur des subventions se développait constamment en croissant dans l'ordre légal, ainsi que dans l'ordre des faits.

Les lois postérieures sanctionnaient et étendaient le système des subventions. La loi du 24 juin 1901 supprima l'inégalité des écoles libres et communales en ce qui concerne la participation de l'Etat dans la construction scolaire. Par cette loi, l'Etat assuma un quart des dépenses de *construction scolaire privée*, comme il participait depuis 1889 dans les frais de construction des écoles communales. La loi du 5 juin 1905 étendit l'égalité des droits des instituteurs privés avec ceux des instituteurs publics en ce qui concerne *les pensions de retraite.*

Ainsi, le système scolaire hollandais, avant l'arrangement définitif, se résume ainsi : les communes s'occupent de l'enseignement public et les organisations privées de l'enseignement libre. L'*Etat* dans la même mesure participe à leur entretien respectif. Cette participation égale de l'Etat se manifeste dans le salaire minimum des instituteurs, dans le versement du quart des frais de constructions scolaires, dans les mêmes avantages indirects, comme la soupe scolaire, et dans les mêmes subventions pour l'enseignement post-scolaire (2).

Une telle amélioration de l'état financier de l'enseignement libre, par comparaison avec celui du régime antérieur à la loi de 1889, contribuait puissamment à son développement. Voilà les progrès respectifs des deux catégories

(1) Prof. Dr. J. Schröteler, Die Lösung der Schulfrage in Holland dans la revue : *Die Erziehung*, octobre 1931, p. 35.

(2) On peut noter également l'*obligation scolaire* qui fut introduite par la loi du 7 juin 1900. Entre autres causes qui peuvent dispenser de l'obligation scolaire, l'article 7 de ladite loi prévoit la *clause de conscience.* Voir sur ce sujet P. M. Verschave, *Le régime légal de l'enseignement en Hollande*, pp. 88, 181.

d'enseignement pendant une vingtaine d'années, sous le régime des subventions : en 1890, il y avait 2959 écoles publiques avec 454.296 élèves et 11.197 instituteurs en face de 1252 écoles libres avec 188.052 élèves et 4.340 instituteurs.

En 1912, les chiffres accusent 3313 écoles publiques, 566.867 élèves et 16.605 instituteurs, alors que l'enseignement libre compte 2121 écoles, 365.887 élèves et 10.714 instituteurs.

Ainsi, pendant ces 22 années de l'évolution de deux catégories d'enseignement, leur *augmentation en écoles, élèves et instituteurs* s'exprime ainsi :

354 — 111.941 — 5408 pour l'enseignement public et 869 — 177.835 — 6374 pour l'enseignement libre (1).

Comme on le voit d'après les chiffres, la tendance au progrès est tout à fait à l'honneur de l'enseignement libre.

Le nombre de ses élèves dépasse le tiers de la population scolaire globale.

Son progrès continuel démontre au public qu'il n'est pas le résultat du hasard ou du caprice d'un groupe quelconque, mais qu'il correspond à l'état d'esprit d'une grande partie de la nation hollandaise et qu'il en découle organiquement. Personne n'ose plus nier sérieusement son rôle, ni son importance dans l'éducation de la jeunesse hollandaise. Il fait déjà en réalité partie intégrante de l'éducation nationale.

Mais son entretien, malgré les subventions de l'Etat nécessitait des efforts et des sacrifices encore énormes de la part de ses organisateurs. Ainsi 75 % des dépenses de construction, celles concernant les moyens d'enseignement, les frais du service scolaire, de l'éclairage, du chauffage, etc., pesaient exclusivement sur les budgets des directions des écoles libres et sur les parents de leurs élèves, tandis que les

(1) Voir Dr Cassianus HENTZEN, *Die Lösung des Schulproblems in Holland*, Düsseldorf, 1928, p. 14.

dépenses du même genre, des écoles publiques étaient couvertes, par le trésor communal entretenu par tous les contribuables.

Aux yeux de la population hollandaise qui ne profitait pas de l'enseignement public et qui, *ipso facto*, indirectement, dans une mesure considérable, devait payer un double impôt scolaire, c'était encore une grosse injustice sociale. Cette injustice se doublait, au point de vue de la même population, à la suite de divers avantages supplémentaires réservés à l'enseignement public, au détriment de l'enseignement libre. Par exemple, les communes avaient la liberté d'ajouter un salaire supplémentaire aux instituteurs à côté du salaire minimum payé par l'Etat. Par conséquent, l'instituteur communal, en général, recevait par an de 500 à 600 florins de plus que l'instituteur libre.

En outre, une partie des instituteurs surnuméraires était payée exclusivement par les communes. Ainsi, de 4.620.000 florins dépensés pour les salaires de l'enseignement public en Hollande Septentrionale, en 1910, 2.290.000 florins seulement étaient payés par l'Etat et le reste, soit 2.330.000 florins représentait le supplément communal.

La même année et dans la même province sur 128.000 florins dépensés pour l'enseignement post-scolaire, 26.000 seulement étaient payés par l'Etat.

En conséquence, un élève de l'école libre coûtait par an, au trésor public, 26 florins de moins que celui de l'école publique, ce qui, étant donné le nombre global d'élèves de l'enseignement libre, faisait une économie d'environ 10.000.000 florins (1).

Ensuite, pour le besoin de la concurrence scolaire, plusieurs communes seulement *pro forma* gardaient la rétribution scolaire, imposée par la loi de 1889, en la diminuant jusqu'au taux le plus bas possible. De ce fait, les écoles libres étaient obligées également de diminuer le taux

(1) *Ibid.*, pp. 17-18.

de leur écolage, et ceci alourdissait encore les conditions de leur existence.

Les partisans de l'enseignement libre, d'un côté, constatant l'inégalité actuelle de deux catégories d'enseignement en face du trésor public, d'un autre, ayant conscience du rôle et de l'importance sans cesse croissante de l'enseignement libre, dans l'ensemble de l'éducation nationale, et des droits des familles, à s'occuper de l'éducation de leurs enfants, manifestaient incessamment leur mécontentement de la situation présente. Ils réclamaient l'égalité financière complète des deux enseignements.

A leur point de vue, il ne suffisait plus de régler simplement cette question, dans le sens indiqué, par une nouvelle loi organique, mais il fallait lui donner une solution définitive, un statut organique d'une manière expresse consacrée par le texte constitutionnel.

Le ministère de M. Heemskerk, au début de 1913, préparait déjà un projet de révision dans ce sens.

Mais les élections parlementaires qui devaient avoir lieu au mois de juin de la même année approchaient. Les trois partis de droite firent le 17 mars 1913, un accord politique en vue de ces élections pour soutenir le gouvernement dans ses projets de révision constitutionnelle, surtout en ce qui concernait la modification du régime de l'enseignement (art. 192).

L'idée du nouvel élargissement des droits de l'enseignement libre gagnait du terrain. M. Zernike, autorité bien connue, en la matière, membre du parti libéral, en analysant le passage du programme électoral libéral, consacré à la question scolaire, écrit dans la revue *Onze Eeuw* ceci : « Tout cela est tout à fait juste, mais cela ne satisfait pas encore. Si l'on veut la paix scolaire — et qui ne la veut pas ! — il ne faut pas craindre de juger les choses telles qu'elles sont en réalité. L'enseignement libre a droit à la reconnaissance et à l'estime publiques, en ce sens qu'il doit être considéré comme un élément indispensable de l'éducation na-

tionale. Comme tel, il a droit à un appui plus large (p. 32), à condition, bien entendu, qu'il accepte une rigide inspection et l'intervention d'Etat. Rien pour rien ! Il va de soi que la liberté des principes pédagogiques doit rester ce qu'elle est ; mais ces principes ne doivent causer à l'enseignement aucune perte de ses qualités scientifiques et morales (1). »

Les évènements ne tardèrent pas à démontrer que M. Zernicke n'était pas seul parmi les libéraux à penser de cette manière.

Le parti socialiste restait fidèle à sa motion de Groningue (2).

Tel était en gros, l'esprit public sur ce sujet, au moment des élections de juin 1913, qui apportèrent la victoire aux partis de gauche.

2. *La préparation de la solution synthétique définitive consacrant l'égalité complète des deux catégories d'enseignement.*

La tentative du Dr Bos, démocrate libéral, de former une coalition ministérielle, composée des libéraux et des socialistes a échoué. Un autre libéral, Cort van der Linden, ancien Ministre de la Justice a réussi à constituer un ministère appelé « extra-parlementaire », qui devait être considéré comme un ministère se tenant au-dessus des partis politiques, mais qui, en fait, se composait de libéraux.

Ce ministère se proposait comme but principal d'élargir par la voie de la révision constitutionnelle les limites du suffrage universel. Mais par suite du problème touchant la révision de la loi fondamentale, à ce ministère libéral échut le rôle de chercher une solution à la question scolaire, qui pourrait être considérée comme définitive.

(1) Cité par Hentzen, *ibid.*, p. 32-33.

(2) Voir les pages 179-180 de ce livre.

Dans le discours de la Couronne, au mois de septembre, le nouveau gouvernement annonçait : « ...la révision de la Constitution concernant la reconnaissance du droit de suffrage à tous les Néerlandais du sexe masculin ayant un âge déterminé (sauf les exceptions à fixer) et concernant la suppression des paragraphes défendant le droit de suffrage aux femmes. Nous nous proposons de charger une Commission d'Etat d'examiner s'il est possible de parvenir à une solution générale satisfaisante de la question des subventions à l'enseignement libre et des conditions qui y sont attachées (1). »

Cette déclaration a soulevé un grand mouvement d'opinion. La révision constitutionnelle était impossible sans une participation positive de la droite. Or les deux partis protestants et le parti catholique décidèrent au commencement du mois d'octobre de ne participer à la révision constitutionnelle relative au suffrage universel et de ne prendre part, au cas où ils y seraient invités au travail de la Commission d'Etat annoncée dans le discours de la Couronne, que si la révision constitutionnelle, proposée par le gouvernement, englobait aussi l'art. 192 et si le mandat de la Commission était de nature à ne pas exclure la péréquation financière entre l'enseignement libre et l'enseignement public.

Les partis de gauche, tantôt pour des motifs d'opportunité politique, tantôt pour des motifs de justice sociale, se montraient conciliants.

Troelstra, chef des socialistes, dans ses articles sous le titre *Direction de combat* dans *Het Volk* d'octobre 1913, est très explicite : « ...et ensuite : travailler énergiquement et en connaissance de cause pour supprimer l'obstacle : la question scolaire qui empêche la dissolution définitive de la coalition de droite. L'effort du gouvernement d'arriver à un compromis définitif de tous les partis doit être appuyé.

(1) Voir chez Hentzen, *ibid.*, page 41.

De cette manière doit être préparée une voie libre à la formation et au groupement des partis qui prennent en considération une seule division intérieure de la nation, correspondant à la réalité des choses, c'est-à-dire, la division en classes des ouvriers et des capitalistes,... cette antithèse moderne (1). »

Enfin, après des hésitations de part et d'autre et après des explications réciproques du gouvernement et des partis politiques fut acquise la participation de tous les partis à la Commission d'Etat. Celle-ci devait préparer un projet de solution à la question scolaire qui devait être *non pas imposé par une majorité quelconque, mais loyalement accepté par tous les groupes.*

La Commission *elle-même* devait être comme un parlement en miniature où chacun des sept partis parlementaires devait être représenté par le chef de la fraction à la deuxième Chambre et par un autre député, de préférence par un expert des questions scolaires.

En effet, le *Staatscourant* nº 1 de 1914, publia le décret royal, daté du 31 décembre 1913, qui institua ladite *Commission d'Etat*, indiqua sa composition et précisa son but.

Ainsi, correspondant au nombre de partis, la Commission se composait de 14 membres, 8 de la gauche et 6 de la droite. Son président, le Dr Bos libéral démocrate, désigné par le Ministre, jouissait de la confiance de tous les groupes sans exception.

*
* *

Le 8 janvier 1914, la Commission a commencé ses travaux. Dans la séance d'ouverture le premier Ministre Cort vander Linden précisa le but de la Commission en ces termes : « Dans la lutte qui, pendant de nombreuses années, a do-

(1) *Ibid.*, p. 45.

miné notre politique, vous vous êtes efforcés de faire triompher ce que vous auriez estimé le plus conforme à vos idées si vous aviez été seuls à avoir le pouvoir en mains.

Mais actuellement votre attitude envers ces questions doit être différente. Vous vous trouvez en face du fait que vos idées se posent mutuellement des bornes. Les deux formes de l'enseignement, public et privé, se présentent à vous comme des éléments de notre développement historique. Vous avez à chercher les moyens de les faire prospérer et d'en garantir la liberté. Vous aurez à déterminer, d'un côté, la tâche de l'autorité publique envers les deux branches de notre enseignement populaire et de l'autre, vous devrez prendre comme premier principe des projets à former : le respect des convictions de chacun.

De cette façon, dans les circonstances où nous vivons, notre enseignement populaire pourra devenir vraiment national. L'énergie gaspillée dans une lutte continuelle et stérile devra être transformée en une force vive pour élever notre nation... (1). »

Avec une loyauté exceptionnelle, les membres de la Commission se sont mis à la réalisation de la tâche qui leur était proposée.

Après deux ans et deux mois de travail, le 11 mars 1916, la Commission présenta à la Reine son « Rapport provisoire », accepté à l'unanimité, sauf une voix, sur les résultats acquis, y compris le projet de la nouvelle rédaction de l'article 192, en vue de la révision constitutionnelle.

(1) Nous empruntons la traduction de ce document et de quelques-uns qui suivront plus tard à la *Documentation Catholique* n° 579, 26 septembre 1931, p. 414, de l'exposé documentaire de M. Jac van Stapelen : *La péréquation financière entre l'enseignement public et l'enseignement privé* (1913-1923). Voir aussi *Doc. Cath.* du 16 et du 23 avril 1932.

Pour la description beaucoup plus large de cette période et les textes documentaires plus nombreux et plus complets, voir chez le Dr Cassianus Henzen, *op. cit.*, pp. 1-330.

Le 12 avril le rapport fut publié et trois jours après, le projet de texte dudit article fut présenté par le Ministre au Parlement. L'exposé de la Commission y tenait lieu d'exposé des motifs. Le projet du nouveau texte de l'art. 192 proposait que désormais *non seulement l'enseignement public*, mais *l'enseignement tout court*, c'est-à-dire *public* et *privé*, devait être pour le gouvernement un objet d'intérêt constant.

Ensuite, après avoir indiqué le devoir des autorités de veiller à ce que partout, dans les communes, il y ait moyen de recevoir un enseignement primaire public suffisant de formation générale, le projet établit *l'égalité complète, en droit* et *en fait*, entre *l'enseignement public* et *l'enseignement libre*, en face de l'*Etat* et de la *commune*. Il indique aussi que les conditions, grâce auxquelles cette égalité devra être réalisée, seront posées par la loi, mais en tous cas, elles ne pourront pas nuire à la liberté des tendances doctrinales et à la liberté pédagogique.

La fin du rapport, qui comprenait le texte de l'art. 192, caractérise très explicitement le sens des innovations : « Le sentiment de corriger une injustice subie durant tant d'années, la conviction que la collaboration, rendue possible, fera rapidement monter le niveau de l'enseignement populaire ; l'amélioration que cette collaboration promet déjà d'après les projets proposés, sont des conceptions que partagent plusieurs membres et qui font que la Commission recommande de donner force de loi à ces projets (1). »

*
* *

A l'unanimité, sauf un dissident, et loyalement accepté par les représentants de tous les partis, membres de la Commission d'Etat, le projet n'a pas été au début unanimement reçu de la même manière par l'opinion publique.

(1) Voir la *Doc. Cath.*, *ibid.*, p. 417.

La gauche était encore divisée sur ce sujet. Les vieux libéraux et une partie des libéraux unionistes s'élevèrent contre la péréquation financière, prévue par le projet. Un de leurs organes « Handelsblad » du 15 mai 1916 termine ainsi son article intitulé *Non possumus* : « Nous ne pouvons pas attendre aucune autre chose de cela, que la fin de l'école publique. Cela signifie agir injustement à l'égard des parents (p. 115) qui ont des scrupules contre l'enseignement dogmatique (clérical ou socialiste). Cela signifie de nouveau : cléricalisation (çà et là peut-être social-démocratisation) du pays, avant tout de la campagne, au moyen de l'argent des caisses publiques. Et pour cela... : *Non possumus !* (1). »

Un autre groupe de gauche, dirigé par M. Tydeman, seul membre dissident de la Commission, admettait la péréquation financière proposée, non pas comme un légitime droit de l'enseignement libre, mais comme une dure nécessité, imposée par certaines autres conditions politiques et sociales dont la plus grave était le besoin d'introduire le suffrage universel. Etant donnée une telle situation ce groupe s'efforçait de faire tout son possible, dans les conditions fixées sans rompre l'accord prévu, pour fortifier la situation de l'enseignement public et pour imposer les conditions les plus dures possibles à l'enseignement privé.

Le troisième groupe de gauche, le plus nombreux, acceptait loyalement et sans rancune le projet du nouvel article sur l'enseignement en le considérant comme juste et conforme aux conditions présentées par l'évolution de la vie publique hollandaise.

Ce sont les représentants de ce groupe qui ont inséré dans le rapport de la Commission d'Etat le passage suivant : « Des partisans de l'enseignement public ont déclaré avoir assez de confiance, dans l'enseignement public pour accepter la concurrence à armes égales. Bien que cela puisse amener une diminution du nombre des écoles publiques, cela ne

(1) Cas. Hentzen, op. cit., p. 115-116.

serait pas pour eux une raison de régler la péréquation financière, considérée par eux comme un acte de justice. Cela montre seulement qu'une part plus grande de la nation préfère l'école privée et qu'il est injuste de conserver artificiellement ce que la nation ne désire pas (1). »

A ce groupe appartenaient tous les membres de la Commission, sauf M. Tydeman, les membres du gouvernement libéral, presque tous les libéraux démocrates, une partie des libéraux unionistes et, enfin, le parti socialiste politique.

En ce qui concerne la droite, tous les trois partis, avec une plus ou moins grande satisfaction, acceptaient la solution prévue. Les anti-révolutionnaires et les catholiques auraient préféré voir se réaliser leur principe depuis longtemps préconisé que l'école libre doit être la règle et l'école publique seulement le supplément.

Voilà dans quel esprit se faisait la propagande dans le pays pour et contre le projet.

Les délibérations parlementaires approchaient et le gouvernement libéral le 1er septembre 1916 publia un « *Mémoire-Réponse* » où il expliquait le sens et les motifs de la réforme.

Voici quelques passages caractéristiques de cette intervention gouvernementale décisive : «... Comme on l'a remarqué avec raison dans le Rapport provisoire, le point central du projet est l'égalité financière, en tant qu'obligation imposée au législateur.

En maintenant l'article tel qu'il est, on perpétue la lutte scolaire ; en acceptant le projet du gouvernement on la termine...

Plusieurs griefs contre l'arrangement proposé se basent, selon le soussigné, sur une opposition inexacte entre l'enseignement public et l'enseignement privé. L'éducation des enfants est en premier lieu la tâche des parents. C'est un

(1) *Doc. Cath.*, *ibid.*, p. 419.

principe que bien peu contredisent et qui est expressément affirmé dans notre Code Civil. L'Etat peut donc agir en réglementant et en suppléant, mais non en s'attribuant la tâche des parents.

Même lorsque les parents font défaut, ce n'est pas l'Etat, mais le tuteur qui agit. En se chargeant de l'enseignement, les autorités civiles procurent aux parents l'aide nécessaire pour remplir leur propre tâche comme le demande l'intérêt de la nation. Par l'obligation, par les garanties exigées pour la bonne qualité de l'enseignement, cette tâche est en partie définie, mais non pas supprimée. Il n'y a donc pas en soi d'objection à l'enseignement public, enseignement donné par les soins des autorités civiles. Les objections commencent lorsque cet enseignement de l'autorité entre en conflit avec la liberté qu'ont les parents d'accomplir cette tâche d'après l'inspiration de leur conscience.

Dans son essence la lutte menée en ce pays n'est pas une lutte entre l'enseignement public et l'enseignement privé, mais entre l'enseignement neutre et l'enseignement confessionnel.

...Dans un pays comme le nôtre, aux opinions religieuses si divergentes, l'enseignement donné par les soins de l'autorité ne peut-être que neutre ; l'autorité ne se mêle pas des affaires religieuses. Passons sous silence la question de savoir, si la neutralité poussée à l'extrême ne dépasse pas ce qui est nécessaire et utile. En fait nous avons l'enseignement neutre. Or, pour une grande partie de la nation, cet enseignement ne correspond pas à ce que la religion et la conscience fixent comme tâche aux parents. Aussi l'on a reconnu que la liberté des parents de décider eux-mêmes de l'enseignement de leurs enfants est inviolable à moins de détruire la liberté de conscience.

Mais d'un autre côté, on accorde cette liberté de décider de l'enseignement, limitée par la surveillance de l'Etat, tout en obligeant d'un autre côté, les parents en tant que contribuables à entretenir un enseignement inutile pour

eux, bien que complètement satisfaisant pour une autre partie de la nation (p. 421).

L'autorité disait : vous êtes libres, mais payez votre propre enseignement et en même temps celui de vos concitoyens. Cette distribution inégale des charges est maintenant ressentie comme une injustice. Ceux qui luttent pour l'enseignement public, parce qu'à leurs yeux cet enseignement est meilleur que l'enseignement privé, oubliant qu'ils veulent décider par la contrainte de l'Etat d'une lutte qui ne se décide que par les seules armes spirituelles en respectant la liberté de chacun.

Il est manifeste que la paix ne s'établira pas en donnant des subsides à l'enseignement privé.

Les subventions peuvent diminuer l'injustice, elles ne la feront pas cesser. Du moment qu'on donne des subventions on a sacrifié le principe. On s'expose au dilemme suivant : Ou bien il n'y a pas d'injustice dans la liberté scolaire pure et simple, et alors pourquoi donner des subventions des caisses publiques ? Ou bien l'injustice existe, et pourquoi alors n'être juste qu'en partie ?

La logique demande l'égalité financière complète et c'est elle seule qui apportera la paix.

...Si l'on veut dire que l'enseignement neutre cèdera le pas à l'enseignement confessionnel, il nous sera permis de répondre qu'il n'appartient pas à l'Etat de choisir entre (p. 422) les deux méthodes d'enseignement. L'école publique n'est pas neutre pour la raison que la neutralité est la meilleure forme d'enseignement, mais parce que l'école publique ne peut pas donner un enseignement autre que neutre. L'école publique ne doit pas dégénérer en moyen de propagande contre l'enseignement confessionnel. Ceux qui estiment que l'école confessionnelle est mauvaise ou même funeste doivent s'efforcer d'avoir un enseignement privé en propre, mais ne pas combattre l'enseignement confessionnel avec des armes inégales. S'appuyer de cette façon sur l'Etat, c'est à la longue s'affaiblir. Celui qui

demande cet appui reconnaît par là la force de son adversaire (p. 423).

...De la part des députés qui ne croient pas pouvoir accepter le projet du gouvernement, on a dit que l'acceptation de ce projet ne conduirait pas à la pacification. La lutte politique qui a lieu dans le domaine scolaire est, d'après eux, la conséquence nécessaire de l'existence de deux esprits religieux complètement opposés.

Les autres députés ont remarqué avec raison que personne ne s'attend à ce que l'acceptation du projet gouvernemental apporte la conciliation entre deux esprits religieux opposés. Mais on nie que la lutte politique soit la conséquence nécessaire de l'existence de ces deux esprits. La lutte politique est la conséquence de ce que l'Etat prend parti dans une affaire d'ordre spirituel. Tant qu'on l'estimera affaire de l'Etat, cette lutte politique est en effet inévitable. On demande l'appui de l'Etat pour se défendre contre la propagande de son adversaire spirituel. Cela équivaut à reconnaître qu'on croit peu à la force de sa propre conviction. Mais c'est bien plus encore méconnaître ce qui doit être la tâche de l'autorité civile dans un pays où l'on estime hautement la liberté d'opinion. Sauf l'observation des lois, la propagande et l'opposition à cette propagande sont d'un domaine qui ne regarde pas l'Etat. » (1).

Ces conceptions exposées dans le « Mémoire-Réponse » du gouvernement libéral, proposant une solution synthétique de la question scolaire, qui engloberait les aspirations positives de tous les groupes en la matière, furent destinées à prévaloir dans les débats qui suivirent la présentation du projet de la réforme.

Les discussions générales dans la deuxième Chambre ont commencé le 17 octobre 1916.

D'abord ces idées furent très défendues par les représentants des partis chrétiens, non pas comme une solution

(1) *Ibid*, p. 421-422-423-424.

idéale et acceptable en thèse parce qu'elle oblige l'Etat à porter le même intérêt et à soutenir dans la même mesure l'erreur que la vérité, mais en hypothèse comme une solution seule juste et logique dans les conditions d'un Etat moderne et libéral qui n'a pas sa propre doctrine et dont les habitants sont divisés sur le terrain religieux et doctrinal (1).

Ensuite elles furent aussi soutenues avec beaucoup d'ardeur par plusieurs grandes figures des partis de gauche, en tant que solution la plus démocratique ou tout simplement comme un *modus vivendi* acceptable dans les conditions données.

L'intervention énergique du représentant des socialistes et de leur expert dans les questions scolaires, M. Gerhard, est caractéristique à ce point de vue : « ... Du moment que je considère l'école neutre comme l'école qui répond parfaitement à notre conception, pourquoi dirais-je à un autre : Et vous, vous fréquenterez mon école malgré votre conviction, car je trouve que la mienne est meilleure, je la trouve supérieure à la vôtre. La conviction de supériorité ne se laisse pas imposer par la contrainte ; au contraire, l'infériorité prend les attitudes de supériorité dès qu'elle acquiert l'auréole du martyre. C'est donc exclusivement en nous basant sur la conviction sincère et profonde, sur la certitude inébranlable qu'il est nécessaire de reconnaître et d'accorder la liberté, c'est pour accorder largement cette liberté que nous disons : Il convient que vous, comme nous, ayez la liberté pour vivre pleinement d'après vos convictions, mais nous le disons aussi en nous basant sur l'expérience froide, pratique et historique. Permettez-moi de parler d'une façon plus personnelle. Si je veux vous combattre avec succès, vous, les cléricaux, avec vos opinions si fausses, je dois vous donner toute la liberté d'agir (2) ».

(1) Voir Hentzen, *op. cit.*, p. 148-149 ; Verhœven, *op. cit.*, p. 10-11.
(2) *Doc. Cath.*, *ibid*, 427.

Les discussions ont enfin amené les parlementaires des deux Chambres à l'entente générale. A la suite de ces discussions, le projet de la révision de l'article constitutionnel 192, après avoir subi quelques modifications dans l'ordre technique, mais gardant le principe de l'égalité financière complète entre l'enseignement public et l'enseignement libre, fut voté définitivement le 25 septembre 1917 à l'unanimité dans la deuxième Chambre et le 29 novembre de la même année dans la première Chambre aussi à l'unanimité, sauf une voix, celle d'un anti-révolutionnaire.

Le 12 décembre 1917, cet article de la *Constitution*, ainsi modifié, fut solennellement promulgué.

Voilà le *nouveau texte* qui marque une ère nouvelle du système scolaire hollandais :

« 1° L'enseignement est pour le gouvernement un objet d'intérêt constant.

2° Le droit enseigner sera libre, sans préjudice de la surveillance à exercer par l'autorité civile et sans préjudice, en ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire de formation générale, de l'examen du corps enseignant touchant les capacités et la conduite. Ces points seront réglés par la loi.

3° L'enseignement public sera réglé par la loi de façon à respecter les opinions religieuses de chacun.

4° Dans chaque commune les autorités prendront soin qu'il y ait, dans un nombre suffisant d'écoles, un enseignement primaire public de formation générale suffisant.

5° La loi prévoira les exceptions à cette disposition, pourvu que soit toujours donné le moyen de recevoir cet enseignement.

6° Les conditions à fixer pour la bonne qualité de l'enseignement, payé entièrement ou en partie par les caisses publiques, seront réglées par la loi de façon à respecter, en ce qui concerne l'enseignement privé, la liberté d'opinion.

7° Quant à l'enseignement primaire de formation géné-

rale, ces conditions seront réglées de telle façon que la bonne qualité de l'enseignement privé, payé entièrement par les caisses publiques, et de l'enseignement public, soit de valeur égale.

8° Dans les mesures légales à prendre, on respectera notamment la liberté de l'enseignement privé en ce qui concerne le choix du matériel scolaire et la nomination des instituteurs.

9° L'enseignement primaire privé de formation générale, répondant aux conditions prescrites par la loi, sera payé par les caisses publiques dans la même mesure que l'enseignement public. La loi déterminera les conditions auxquelles l'enseignement secondaire sera subventionné par les caisses publiques.

10° Chaque année, le roi ordonnera aux Etats Généraux de publier un rapport sur l'enseignement (1) ».

Un des articles additionnels (art. 13) précisait que dans les trois ans qui suivraient la promulgation, le roi déposerait les lois nécessaires à l'exécution de ces dispositions constitutionnelles.

V. LE RÉGIME ACTUEL DE LA LIBERTÉ RÉALISÉE ENTIÈREMENT PAR L'ÉTAT ET SON EXERCICE.

Dans le courant du semestre qui a suivi la promulgation de la Constitution revisée, le 18 juillet 1918, ont eu lieu les élections à la deuxième Chambre, apportant 50 députés aux partis de droite et 50 aux partis de gauche.

Le pouvoir a passé aux mains de la coalition chrétienne. Le gouvernement, présidé par M. Ch. Ruys de Beerenbrouck (du parti catholique), dont le ministère de l'Enseignement, des Arts et des Sciences fut confié à M. le Dr. Th. de Visser (de l'Union chrétienne historique) s'est mis à la préparation de la loi organique sur l'enseignement déve-

(1) *Ibid*, p. 432.

loppant et mettant en valeur les dispositions constitutionnelles.

Le projet de cette loi fut présenté le 26 avril 1919. L'esprit de conciliation et l'entente plus ou moins parfaite des partis continuaient à influencer favorablement les discussions et les votes dans les Chambres.

En conséquence, la loi exécutant loyalement les dispositions constitutionnelles fut votée définitivement le 30 juin 1920 par 75 voix contre 3 (deux communistes et un vieux-libéral) à la deuxième Chambre et le 7 octobre de la même année sans vote nominal, acceptée par la première Chambre.

Le 9 octobre, la nouvelle loi fut promulguée et le 1er janvier 1921, elle entra en vigueur.

Ainsi, la grande réforme du système scolaire hollandais apportant un statut organique définitif à l'enseignement primaire était achevée.

*
* *

La loi de 1920 réalise l'égalité financière entre l'enseignement libre et l'enseignement public, comme le remarque M. Cassianus HENTZEN (1), en *largeur* et en *profondeur*.

A un premier point de vue, les caisses publiques, dans la même mesure, payent les frais des deux branches d'enseignement primaire ordinaire, primaire supérieur et d'enseignement normal.

A un deuxième point de vue, les caisses publiques supportent tous les frais, ceux du salaire du personnel enseignant, ceux de la construction scolaire et les autres dépenses du fonctionnement normal de l'école.

Les frais de salaire sont payés par l'Etat et tout le reste par les communes.

En ce qui concerne l'enseignement public, il reste neutre comme auparavant. S'il y a un minimum de 12 enfants

(1) Voir C. HENTZEN, *op. cit.*, p. 212.

de l'âge scolaire pour lequels les parents ou les tuteurs demandent une école publique, la loi oblige la commune à mettre à leur disposition une telle école. Celle-ci doit être maintenue tant qu'elle est fréquentée par 8 enfants (art. 19).

Dans le cas où le nombre d'élèves serait par trop minime, la loi prévoit la possibilité de fréquenter l'école publique de la commune voisine ou la fondation d'une école publique intercommunale (art. 19) avec l'indemnisation des frais de voyage, par la caisse communale, si la distance entre l'école et le domicile de l'élève dépasse 4 kilomètres (art. 13). Dans le même cas, la loi admet, aux frais de la commune, si les parents l'acceptent, l'enseignement à domicile des enfants de quelques familles réunis (1).

En ce qui concerne l'enseignement libre, si une association confessionnelle ou neutre, ayant la personnalité civile, veut fonder ou agrandir une école privée et recevoir dans ce but, de la commune, les sommes qui lui sont nécessaires, elle peut faire au conseil communal une demande qui doit contenir (art. 73) : 1) une déclaration que l'école sera fréquentée : dans une commune de plus de 100.000 habitants par un minimum de 100 élèves, dans une commune de 50.000 à 100.000 habitants, par 80 élèves, dans une commune de 25.000 à 50.000 habitants par 60 élèves et dans une commune de moins de 25.000 habitants par un minimum de 40 élèves.

Pour l'enseignement libre primaire supérieur, ce minimum, correspondant au même nombre d'habitants, est moins élevé : 60, 48, 36, 24.

2) une déclaration par laquelle l'association s'engage à verser avant le commencement de la construction, à la caisse de la commune, à titre de garantie, une somme se montant à 15 % des frais de la fondation (2) ;

(1) Les cas analogues sont prévus aussi pour l'enseignement libre.

(2) Si l'école accomplit toutes les conditions posées par la loi, cette somme de garantie sera rendue après 20 ans à l'association fondatrice de l'école.

3) une déclaration concernant le nombre d'élèves qui devront trouver place dans l'école, l'effectif maximum des élèves qui seront admis par classe, le nombre des classes et la destination de l'école à l'enseignement primaire ordinaire ou supérieur ;

4) une déclaration montrant que la direction de l'institution ou de l'association de la nouvelle école à bâtir, est associée à un groupement d'écoles privées qui ont constitué une Commission d'appel conformément à l'art. 89 § 7.

Quand ces conditions, parallèlement à d'autres, communes aux deux catégories d'enseignement, sont remplies, le Conseil communal est obligé de donner satisfaction à cette demande.

La loi prévoit aussi les cas dans certaines conditions, sans permission spéciale du ministre, de fondation d'une école libre, même si le nombre d'élèves est inférieur au minimum indiqué, mais non inférieur à 25, pour une école primaire ordinaire et à 18 pour une école primaire supérieure. Mais dans ces cas, la somme de garantie sera de 30 % des frais de fondation.

Comme on le voit, l'enseignement public garde une certaine primauté en ce qui concerne le minimum d'élèves exigé, pour pouvoir fonder une école.

Le minimum plus élevé d'écoliers et aussi 15 % (ou 30 %) du montant des frais de construction scolaire sont exigés de la part des associations libres, pour les rendre plus conscientes de leur tâche et pour écarter les abus.

Le souci du législateur de l'égalité de fait entre l'enseignement libre et l'enseignement public se remarque d'une manière frappante dans l'article 100, que les partisans de la solution hollandaise en Allemagne indiquent comme un « kuriosum » (1) et qui, aux yeux de M. le prof. Serges Hessen (2), est un exemple frappant de l'esprit de la loi

(1) Voir *Das Holländische Schulgesetz*, Düsseldorf, 1921, p. 18.

(2) Voir prof. S. Hessen, *Kritische Vergleichung der Schulvesens der anderen Kulturstaaten*, *op. cit.*, p. 468.

de 1920. Cet article indique que si le conseil communal permet à une école publique d'avoir un ou quelques instituteurs surnuméraires (dépassant le nombre proportionnel aux élèves prévu par la loi) payés par la commune, *ipso facto* une école libre située dans la même commune a droit aussi à un nombre proportionnel d'instituteurs surnuméraires payés par la caisse communale.

Il va sans dire que les écoles libres voulant jouir de la péréquation financière, établie par la loi, doivent accepter un programme minimum, déterminé par la même loi et aussi subir l'inspection d'Etat.

Mais en tous cas elles gardent la liberté des tendances confessionnelles ou doctrinales. Les motifs de l'ordre religieux ou politique ne peuvent pas décider l'acceptation ou le refus de la demande présentée par l'association libre au conseil communal (art. 77). Ensuite l'association fondatrice d'une école libre, elle-même, sous l'approbation de l'inspecteur d'Etat, désigne le personnel enseignant.

Pour parer aux abus qui peuvent se produire du fait de la liberté doctrinale des écoles libres (le cas est aussi valable pour les écoles publiques), l'art. 10 prévoit que les autorités compétentes peuvent destituer les instituteurs de leurs fonctions, s'ils répandent dans une école un enseignement contraire aux bonnes mœurs ou y excitent à l'insoumission aux lois du pays (1).

(1) A côté de l'inspection exercée par les inspecteurs du Ministère de l'Instruction publique, il y a aussi l'*inspection locale* de l'administration communale qui se fait par l'*intermédiaire d'une Commission*. L'organisation de cette Commission repose sur la volonté du législateur de mettre en collaboration harmonieuse, d'une part, l'enseignement public et l'enseignement libre, et, d'autre part, les parents et le corps enseignant.

Conformément à cette idée, la Commission se compose, d'au moins cinq membres, de la manière que voici : un représentant des *parents* des élèves fréquentant *les écoles publiques*, un autre *des parents* dont les enfants fréquentent *les écoles libres*, un représentant des *institu-*

En ce qui concerne les *écoles normales libres*, elles sont subventionnées d'une autre manière. Elles reçoivent de l'Etat : 1) les traitements du corps enseignant ; 2) une certaine somme — qui varie suivant le nombre des élèves — pour l'érection de l'établissement scolaire et pour son entretien ; 3) une certaine somme — variant aussi suivant le nombre des élèves — pour couvrir les dépenses faites pour les livres et les objets usuels de l'école ; 4) une somme supplémentaire pour venir en aide aux élèves internes (art. 162).

Telles sont les dispositions principales de la loi de 1920 dans leurs grandes lignes (1).

Il semblait aux hommes d'Etat hollandais qu'ils accomplissaient par cette réforme un acte de justice scolaire, et qu'ils faisaient ainsi cesser la lutte politique qui depuis longtemps tournait autour de l'école. Cet état d'esprit explique seulement la participation loyale de tous les partis politiques dans l'élaboration des projets de réforme et les votes quasi unanimes par lesquels ces projets furent acceptés.

*
* *

La mise en réalisation de la loi de 1920 entraîna certaines conséquences pour l'une et l'autre des deux catégories d'enseignement (public et libre) ainsi que pour l'état général de l'instruction.

Les partisans d'autres types de solutions du problème

teurs publics et un autre des *instituteurs libres* ; le choix du cinquième membre est opéré par un vote libre (art. 176 et 184).

(1) Le principe de l'égalité n'est pas appliqué aux *écoles maternelles ou gardiennes libres*. Celles-ci ne reçoivent aucune subvention de la part de l'État. Quelques-unes de ces écoles sont toutefois subventionnées aux frais de la commune, entre autres, à Amsterdam, Rotterdam, La Haye, Utrecht etc. Comme ces subventions ne sont pas prévues par la loi, le montant est variable d'après les villes.

scolaire, que celui de la Hollande, indiquent certains effets fâcheux du système hollandais, surtout l'accroissement du nombre d'écoles non proportionné au nombre d'élèves et, tout particulièrement, ses conséquences financières. « L'introduction de ce système qui pousse la décentralisation jusqu'à l'extrême, écrit M. S. Hessen, premièrement a eu comme conséquence une augmentation extraordinaire du nombre d'écoles, ce qui a été favorisé encore par la prospérité financière que la Hollande éprouva dans les années de l'après-guerre. Toute communauté confessionnelle, si petite qu'elle fut, désirait fonder sa propre école.

Dans beaucoup de villages où auparavant une école publique, bien équipée et servie par un personnel nombreux, recevait tous les enfants de l'âge scolaire, maintenant, trois ou même quatre petites écoles sont érigées, ce qui entraîne non seulement la dispersion, mais aussi le renchérissement de l'instruction » (1).

Nous passerons des opinions aux données statistiques, dont l'analyse indiquera les effets réels de la loi de 1920

(1) Prof. S. Hessen, *op. cit.*, p. 468.

Ce dernier considère la réforme scolaire hollandaise de 1920, comme une victoire de l'école confessionnelle.

En étant partisan de la liberté positive d'enseignement et de l'incorporation loyale de l'enseignement libre dans le système scolaire national, M. S. Hessen préconise la liberté et l'autonomie scolaires qui non seulement utiliseraient de leurs mieux les ressources éducatives des diverses forces sociales, mais aussi, comme dans le système de Condorcet, mettraient davantage en valeur les lois propres de l'éducation et de l'enseignement (« die Eigengesetzlichkeit der Schule »).

En ce qui concerne spécialement le système hollandais, voir les critiques sévères, mais non exemptes des imprécisions du système hollandais, chez M. Reinhold Lehman, le chap : *Holland*, dans le livre : *Staat, Kirche und Schule im Auslande*, Darmstadt 1927, pp. 7-20. Aussi chez M. Rektor Grossmann : *Holland als Erzieher*, eine Studie über das holländische Schulgesetz, *Preussische Lehrerzeitung*, n° 22, 23, 25 de 1928.

et les tendances de l'évolution des deux catégories d'enseignement.

Voilà les chiffres officiels indiquant le nombre d'écoles et de leur population avant et imméditement après la promulgation de la loi (1) :

	Nombre d'écoles			Nombre d'élèves		
	Publ.	Libr.	Total	Publiq.	libres	Total
15 janv. 1920	3.437	2.510	5.947	570.324	461.370	1.031.694
1 » 1921	3.457	2.706	6.163	560.907	479.207	1.040.114
1 » 1922	3.561	2.914	6.475	549.046	489.709	1.038.755
31 déc. 1922	3.835	3.203	7.038	534.863	527.757	1.062.620
31 » 1923	3.808	3.428	7.236	527.585	561.618	1.089.203

Comme on le voit, dans la situation créée par la loi de 1920, les tendances du développement de l'enseignement hollandais sont plus favorables à l'enseignement libre qu'à l'enseignement public et c'est non seulement par rapport au nombre général d'écoles et à leur fréquentation, mais aussi dans le rapport du nombre d'écoles au nombre d'élèves à l'intérieur de chacune de ces deux catégories d'enseignement. Si le nombre d'écoles libres dans les trois premières années de l'application de la loi a crû de 918, parallèlement le nombre de leurs élèves a augmenté d'environ 109 unités pour chaque nouvelle école ; de même, le nombre d'écoles publiques monte de 371, tandis que leur fréquentation baisse de 42.739 élèves.

Ensuite, il est intéressant de noter le rapport entre les nombre d'instituteurs et le nombre d'élèves. Le 31 décembre

(1) Ces chiffres, se basant sur les données officielles sont empruntés à *Hat sich die holländische Schullösung bewährt* ? p. 9, extrait de la revue *Schule und Erziehung*, n° 3 1927.

1923, dans les écoles publiques, il y avait 17.390 instituteurs et 372 places momentanément inoccupées. Total : 17.762 Dans les écoles libres : 17.836 et 166. Total : 18.002. Total général : 35.764 places dont 35.226 occupées. En conséquence, un instituteur correspond à 30,4 élèves (1).

Quelle influence sur ce dernier rapport avait eu la péréquation financière ?

Le Ministre Colijne précisa dans son exposé du 21 novembre 1924 devant la deuxième Chambre que çà et là se sont produites des divisions inutiles, à la suite desquelles, sans nécessité immédiate, le nombre d'instituteurs à dû monter environ de 1000 unités. Si on laisse de côté ce millier d'instituteurs, au lieu de 30,4, à un instituteur correspondraient 31,4 élèves (en Allemagne, en moyenne cette proportion est de 45,4) (2). Comme on le voit, la différence ne serait pas très importante. Il faut chercher le secret du nombre relativement grand d'instituteurs par rapport au nombre d'élèves moins dans la péréquation financière que dans les normes, peu élevées, prescrits par la loi elle-même, ce qui, d'ailleurs, a été corrigé par la révision technique de 1923.

Selon la loi de 1920 ce rapport entre les nombres d'élèves et d'instituteurs devait être (3) :

(1) Ces chiffres sont empruntés de M. Bachmann, *op. cit.*, pp. 69-70. Ils reposent sur les données officielles publiées par le Ministère de l'Enseignement, en 1925, sur l'état de l'enseignement des années 1922-1923.

(2) *Ibid.*

(3) *Ibid*, p. 70.

	Elèves	Instituteurs
Jusque	25	1
Entre	26–60	2
»	61–90	3
»	91–134	4
»	135–179	5
»	180–224	6
»	225–269	7
»	270–314	8
»	315–359	9
»	360–400	10

en moyenne, la proportion est de : 34,5.

Après sa révision technique de 1923 (1) :

	Élèves	Instituteurs
Jusque	32	1
Entre	33–72	2
»	73–116	3
»	117–160	4
»	161–210	5
»	211–260	6
»	261–314	7
»	315–369	8
	etc...	etc...

en moyenne, la proportion est de 41,8.

Si on compare le nombre total d'écoles et le nombre total d'instituteurs au 31 décembre 1923, on voit que la proportion est de 4,9 ; (en Allemagne : 3, 5).

Des caractéristiques données par M. Hessen, on pourrait croire, qu'à la suite de la loi de 1920, un grand nombre des divisions déraisonnables se sont produites, et que des écoles minuscules, surtout celles d'un caractère confessionnel, ont été érigées dans des proportions inattendues. En réalité la même année, le nombre d'écoles ayant un seul insti-

(1) *Ibid*, p. 71.

tuteur était de 155, dont 136 publiques et seulement 19 libres (1).

Mais le point central des reproches faits au système introduit par ladite loi réside dans ses lourdes conséquences financières. Les chiffres comparés montrent l'état de choses suivant : les dépenses de l'Etat et des communes pour l'ensemble de l'enseignement primaire, pour les années ci-dessous indiquées, représentaient annuellement (2) :

De 1911 à 1915, en moyenne : ..	37.724.493	florins
1916 à 1919	76.501.039	»
1920	126.920.572	»
1921	151.199.901	»
1922	160.630.976	»
1923	157.826.238	»

L'accroissement subit des dépenses, de plus de 50 millions en 1920, saute aux yeux. Mais il est dû, non à la loi de 1920, parce que celle-ci entra en vigueur seulement le 1er janvier 1921, mais à la loi du 14 juillet 1919, sur le traitement des instituteurs qui a établi, non seulement l'égalité pratique entre les instituteurs publics et les instituteurs libres, mais aussi, en même temps, a amélioré la situation financière générale des instituteurs. Les chiffres comparés, en apportent de nouveau la preuve. Les traitements des instituteurs ordinaires, suivant l'ancienneté de service, furent ceux-ci (3) :

En 1919 :	de 500 à 825	florins	(en moyenne	662,5)
1920 :	1.000 - 2.300	»	(»	1.650)
1921 :	1.600 - 3.250	»	(»	2.250)

Les traitements des instituteurs exerçant la fonction de chef d'école :

(1) *Ibid*, p. 72.
(2) *Ibid*, p. 66.
(3) *Ibid*, p. 68.

En 1919 :	de 500 à 925	florins	(en moyenne	....	725,5)
1920 :	1.300 - 2.600	»	(»	....	1.950)
1921 :	1.200 - 3.800	»	(»	....	3.000)

Les appointements des instituteurs constituent la partie la plus importante de l'ensemble des dépenses scolaires. Par exemple, en 1923, elles ont atteint 99.358.851 florins, ce qui représente 62,9 % de toutes les dépenses (1). La même année, pour la construction scolaire furent dépensés : 16.690.713 florins, dont 4.469.777 florins pour les écoles publiques et 12.220.926 pour les écoles libres (2).

Il va sans dire que la péréquation financière entraîne des dépenses considérables pour les caisses publiques, mais on ne peut pas attribuer à la péréquation seule la hausse générale des dépenses scolaires. Il faut tenir compte, comme le remarque M. Bachmann, de l'augmentation des traitements du personnel, de l'amélioration des bâtiments scolaires, de l'introduction de la septième année obligatoire de l'enseignement primaire (3) et d'autre réformes scolaires qu'apportèrent les lois établissant l'égalité des deux catégories d'enseignement.

Un des ministres de l'enseignement. M. Waszink, qui, en 1927 souligna expressément certains effets défavorables de la loi de 1920, indiqua en même temps qu'ils découlent, non du principe sur lequel repose le système, mais des imperfections techniques de ladite loi (4). Voilà pourquoi la loi de 1920 subit quelques révisions techniques (en 1923, en 1924) et en 1926 fut créée une Commission d'Etat qui, en vertu du décret royal (2 janvier 1926) qui l'institua, doit avoir pour but : « d'examiner, — sous le respect entier du

(1) *Ibid*, p. 67.

(2) *Ibid*, p. 75.

(3) Le 1er octobre 1926, 74, 1 % des écoles primaires avaient la 7e classe ; à partir du 1er septembre 1927, la 7e année obligatoire devait être introduite dans toutes les écoles du pays, *ibid.*, p. 80.

(4) Voir prof. J. Schröteler, *op cit.*, p. 42.

principe de l'égalité financière en face des caisses publiques entre l'enseignement primaire public et libre, comme cela est fixé dans l'article 195 de la Constitution et sans léser les intérêts vitaux de l'enseignement —, si l'on peut apporter dans la loi de 1920 sur l'enseignement primaire, les modifications, par lesquelles pourrait être assurée une exécution moins coûteuse de ce principe, si on peut écarter les restrictions non indispensables de la liberté d'enseignement et, en général, supprimer les difficultés qui résultent de l'application de la loi de 1920.

b) dans le cas d'une réponse affirmative, *formuler* ses propositions sous la forme de projet de loi ou s'il est nécessaire, sous celle de décrets royaux » (1).

Il était évident, avant la préparation de la loi de 1920, que le système établi par elle serait plus coûteux pour les caisses publiques que le système antérieur. Mais si l'on a montré pendant l'élaboration de cette loi tant de bonne volonté, si l'on a lutté pour elle depuis si longtemps, c'est pour d'autres motifs et pour obtenir d'autres résultats qui devaient compenser les dépenses accrues.

« Quand on veut juger objectivement, écrit M. Schröteler, il ne faut pas aussi laisser échapper à l'attention les grands avantages de cette loi. Le principe de la liberté relative qui fixe l'essentiel (« die Substanz ») des connaissances que l'on exige de tous, mais qui, pour le surplus, laisse la place à une large initiative et à une précieuse diversité prédagogique, représente, sans aucun doute, un sérieux avantage sur un système d'uniformité généralisée. Et ainsi, comme les nombreux renseignements de la Hollande le confirment constamment, une puissante vie pédagogique s'est épanouie dans ce pays. Une concurrence bienfaisante qui pousse vers des réalisations de plus en plus parfaites s'est éveillée. L'école libre s'est franchement

(1) Cité par la revue : *Schule und Erziehung* n° 3, 1928, p. 213 dans l'étude : *Nochmals : Hat sich die Holländische Schullösung bewährt* ?

efforcée d'employer les moyens dont elle peut actuellement disposer complètement en vue de l'amélioration de l'enseignement. Les moyens de l'instruction sont partout portés à la hauteur des exigences du temps présent et les méthodes sont améliorées... (p. 44).

Mais avant tout, le principe de la justice, dans la mesure où il se laisse réaliser dans les choses humaines et où il donne à chacun ce qu'il peut demander d'une manière raisonnable, est l'objet d'une reconnaissance de plus en plus grande. Chacun peut, en Hollande, recevoir un bon enseignement et en même temps, une formation intérieure dans l'esprit des doctrines religieuses ou philosophiques qu'il tient pour vraies. Cette unité intérieure d'une partie constamment grandissante de l'enseignement hollandais doit

Nombre des	Total général	Enseign. public	Enseignement privé			
			Total	Cathol.	Protest.	Autres
Enseignement des Écoles gardiennes (31 déc. 1929)						
Écoles	1.785	273	1.512			
Élèves	174.045	37.564	136.481			
Institut. ..	5.217	1.210	4.007			
Enseignement primaire (31 déc. 1931)						
Écoles	8.328	3.550	4.478	2.523	2.082	173
Élèves	1.268.678	470.496	798.182	458.361	319.843	19.978
Institut. ..	40.110	15.804	24.306	13.464	9.975	867
Enseignement normal (16 sept. 1929)						
Écoles	104	35	69	44	22	3
Élèves	8.487	2.443	6.044	3.526	2.243	275

être estimée hautement, surtout au point de vue de l'éducation elle-même » (1).

Voici la situation générale de l'enseignement gardien, primaire et normal, public et libre, d'après les dernières données statistiques (2) : (voir le tableau de la page 232).

C. — Le régime de l'enseignement secondaire

La question de l'enseignement secondaire en Hollande est résolue selon les mêmes principes et à peu près dans le même esprit que celle de l'enseignement primaire. A côté de l'enseignement secondaire public, il existe un enseignement secondaire libre bien développé, qui est non seulement toléré, mais aussi soutenu par l'Etat.

Les motifs et les facteurs sociaux qui ont décidé du caractère du régime de l'enseignement primaire agirent également dans le même sens sur l'évolution du régime de l'enseignement secondaire et les réformes dans une branche d'enseignement ont entraîné plus ou moins vite des réformes dans l'autre branche.

Ceci nous permet d'être brefs dans l'exposé du développement de ce régime et, par une vue d'ensemble, indiquant seulement les points de repère, d'embrasser la structure et les caractères généraux de l'organisation de l'enseignement secondaire.

Les principaux types d'établissements secondaires sont les *gymnases*, les *écoles « bourgeoises »* (Hoogere Burgerschool) et les *lycées*.

(1) Prof. Dr Schröteler, *op. cit.*, pp. 44-45.

(2) Ces chiffres, à la suite d'une enquête, d'après les données officielles, nous sont fournis par M. le Dr Th. Verhœven, directeur du Het *R. K. Centraal Bureau voor onderwijs en opvœding, S-Gravenhage* (La Haye), le 13 janvier 1933.

1) Les *gymnases* ont reçu leur constitution actuelle de la loi du 8 avril 1876 qui leur appliqua les principes de la Constitution de 1848. Ils sont destinés, d'après la loi, à préparer la jeunesse à l'enseignement universitaire. L'entretien des gymnases devait être supporté par la commune mais l'Etat pouvait leur accorder des subventions.

Ladite loi, conformément au principe constitutionnel de la liberté scolaire, a admis l'existence de gymnases libres, mais ces derniers n'avaient droit à aucune subvention et ne jouissaient pas du droit de collation des grades. La conséquence de ce dernier point était que les élèves qui sortaient des gymnases libres pour être admis dans les universités, devaient passer un examen, soit devant les professeurs d'un gymnase public, soit devant une commission spéciale nommée par le Roi.

Dans le cas où un gymnase libre recevait des subsides d'une caisse publique, *ipso facto* il devait devenir neutre ; la situation était donc identique à celle des écoles primaires libres de cette période.

A la suite de la loi de 1889 sur l'enseignement primaire, la loi du 22 mai 1905 sur l'*enseignement supérieur* (1) adapta aussi aux Gymnases le principe des subventions sans leur faire perdre, pour ce motif, leur caractère confessionnel ou doctrinal.

Cette loi leur accorda également le droit de collation des grades.

2) *Les écoles secondaires « bourgeoises »* dites H. B. S. sont une création du grand ministre libéral Thorbecke, par la loi du 2 mai 1863. Dans la pensée de leur créateur, ces écoles devaient « former cette nombreuse bourgeoisie qui, tendant au dessus de l'enseignement primaire à des connaissances plus générales, plus développées et plus

(1) Formellement, d'après la loi de 1876, les gymnases sont des établissements d'enseignement supérieur, considérés comme une partie préparatoire.

raffinées, se prépare aux diverses fonctions de la société industrielle » (1).

Elles se divisent en deux sections : l'une *littéraire économique* et l'autre *mathématique physique.*

« Il suffira de relever ici, remarque M. J. Beuns, que cette division est soutenue par la thèse exigeant qu'à côté de l'école qui a comme point de départ « l'homme », il y ait une école qui se centralise autour de « la nature » et une autre encore autour de « la société ». Le gymnase serait l'école où l'étude de l' « homme » détermine le choix des matières essentielles, l'école secondaire mathématique physique dite H. B. S. B., celle où la « nature » accomplit cette tâche et l'école secondaire littéraire économique ou H. B. S. A., celle, où « la société » constitue l'objet principal des études » (2).

A la suite des lois de 1889 et de 1905, la loi du 14 juin 1909, dans le même esprit, accorde des subventions et le droit de collation des grades aux écoles de ce type d'enseignement secondaire.

3) Les *lycées* en Hollande sont des établissements d'enseignement secondaire, en majeure partie, nés de la combinaison d'un gymnase et d'une école secondaire « bourgeoise ». Ainsi ils comprennent en général deux premières classes de base simple, ensuite un cours de quatre ans correspondant au gymnase, un cours de trois ans ou quelquefois de quatre ans correspondant à l'école secondaire « bourgeoise » et parfois même un cours de cinq ans correspondant à une école supérieure commerciale.

Les lycées publics et libres sont réglés, au point de vue légal et financier, de la même manière que les établissements des types précédents de l'enseignement secondaire.

Selon la dernière réglementation générale des subven-

(1) Cité par M. P. Verschave, *Le régime légal...*, p. 205.

(2) J. J. W. Beuns S. J, *Enseignement catholique secondaire et préparatoire dans les Pays Bas*, La Haye, 1930, p. 9.

tions accordées aux écoles libres secondaires établies par la loi du 22 mai 1922, l'État leur remboursent :

a) 80 % des dépenses faites pour les traitements du personnel enseignant et administratif et aussi du versement en vue de la retraite ;

b) 75 % d'autres dépenses du fonctionnement normal de l'école.

L'article de la loi précise que : « L'Etat restitue à la direction de l'école 75 % des frais de loyer et d'emphytéose des terrains, de loyer, entretien, chauffage, éclairage et nettoyage des bâtiments, de consommation d'eau, de fournitures scolaires, ainsi que de tous autres débours faits par l'école (1). »

c) 90 % des rentes annuelles du capital nécessaire à l'érection et à l'installation des bâtiments et à l'achat des terrains.

Les communes sont autorisées, mais non obligées, d'allouer des subventions.

A titre d'exemple, nous donnons un tableau qui présente un calcul de la subvention annuelle d'un lycée (2) :

Dépenses

A. *Personnel enseignant :*		
a) Salaires	100.000 fl.	
b) Compensation des versements en vue de la retraite	10.800 »	
(16.000-5.220 versements par l'État dans la caisse des retraites diminués du montant retenu sur le personnel enseignant).		114.000
c) Indemnité pour charge d'enfants..	3.200 »	
B. *Matériel scolaire*		16.200

(1) Voir M. C. Van den Brœck, *La liberté subventionnée en Hollande* dans le livre : *Problèmes d'éducation*, t. 1, Bruxelles 1931, p. 337.

(2) Voir J. J. W. Beuns S. J, *op. cit.*, pp. 24-25.

C. :

a) Locationf........................	1.240
b) Emphytéose	
D. *Bâtiments et terrains :*	
D¹ Frais d'agrandissement de bâtiments et de terrains suivant les plans et budgets approuvés.........	800
D² Frais des bâtiments et terrains d'après la taxation ....fl.	12.320
Total fl.......	144.560

Revenus

A. *Subventions* (calculées d'après l'art. 45 quinquies, sub. 1, *a*, *b*, et *c* de la loi relative à l'enseignement secondaire et (ou) l'article 168 *bis*, sub. 1, *a*, *b* et *c* de la loi relative à l'enseignement supérieur).

80 %	des frais sub.	A (voir « Dépenses ») ...	91.200 fl.
80 %	»	B	12.960 »
75 %	»	C (*a* et *b*)	930 »
90 %	»	D¹	720 »
90 %	»	D²	11.088 »

B. *Sommes des écolages*, en observation des stipulations de l'art. 45 quinquies, sub. 5 de la loi relative à l'enseignement secondaire et (ou) de l'art. 168 *ter*, sub. 2, de la loi relative à l'enseignement supérieur..............................	20.000 »
C. *Subventions communales*	. . .
D. *Autres revenus* (excepté l'indemnité reçue pour toute autre utilisation des localités et des terrains	. . .
Total	136.898 fl.

Total des dépenses	144.560 »
Total des revenus..................	136.896 »
Déficit	7.662 »

La loi du 28 juillet 1924 pour des raisons d'ordre économique limite le droit à ces subventions aux écoles secondaires fondées avant le 6 octobre 1921. Le gouvernement

peut accorder des subventions aussi aux écoles érigées plus tard, écoles qui n'y ont pas un droit acquis légal, mais seulement à titre d'exception dans le cas déterminés par la loi.

Pratiquement, depuis ces dernières années, les subventions à ces écoles sont de nouveau accordées peu à peu (1).

En échange de ces subventions de l'Etat, les écoles libres secondaires doivent se conformer à certaines conditions déterminées par la loi.

Par exemple, les professeurs des écoles subventionnées doivent posséder les mêmes grades scientifiques que les professeurs des écoles publiques. Les salaires doivent être aussi les mêmes. La loi leur impose ensuite le même programme quant aux matières enseignées et la répartition de celles-ci sur les heures scolaires. La différence existe seulement en ce qui concerne l'enseignement religieux.

D'autres conditions légales envisagent la direction, les bâtiments, l'écolage, les examens et l'inspection. Les inspecteurs du gouvernement ont le droit à tout moment d'entrer dans les écoles subventionnées.

Les écoles secondaires subventionnées sont libres en ce qui concerne l'introduction ou la non-introduction de l'enseignement religieux. Leur liberté doctrinale se manifeste aussi par les droits laissés à leurs directions de nommer les professeurs, de choisir les livres scolaires et par l'atmosphère générale, religieuse ou non. Celle-ci est le résultat d'un ensemble d'autres conditions d'éducation telles que les pratiques religieuses, les conférences et les associations de culture générale, les clubs sportifs, etc.

Ainsi, les subventions officielles, qui imposent aux écoles secondaires subventionnées le programme du minimum scientifique et l'inspection d'Etat, ne portent aucune atteinte à l'autonomie doctrinale, qui constitue leur raison d'être.

(1) Voir M. C. Van Den Brœck, *op. cit.*, p. 336.

L'état secondaire de l'enseignement secondaire public et de l'enseignement secondaire libre, dans l'année scolaire 1930-1931, s'exprime statistiquement ainsi (1) :

Nombre des Établissements et des élèves	Total général	Enseig. public	*Enseignement privé*			
			Total	Cat.	Prot.	Autres
Gymnase......	56	34	22	15	7	—
Élèves........	7.833	4.552	3.281	2.075	1.206	—
H. B. S. A .... (5 ans).....	11	8	3	—	1	2
Élèves........	2.538	2.218	320	—	145	175
H. B. S. B .... (3 ans).....	11	7	4	2	2	—
Élèves........	1.844	1.642	202	95	107	—
H. B. S. B (5 ans).....	116	77	39	18	15	6
Élèves........	19.223	13.229	5.994	2.685	2.461	848
Lycées........	40	10	30	12	11	7
Élèves........	8.481	2.552	5.929	2.191	2.144	1.594
Éc. sec. filles..	21	10	11	7	1	3
Élèves........	2.264	1.605	659	356	43	260

(1) Ces données statistiques nous sont également fournies par M. le Dr Th. VERHŒVEN.

Quelques notes sur l'Enseignement professionnel et spécial :

Les écoles et cours professionnels (industriels et techniques) privés sont entièrement payés par les caisses publiques. Ces établissements reçoivent de l'État 70 % et de la commune 30 % complémentaires des dépenses réellement faites.

Les écoles et les cours commerciaux privés reçoivent généralement

D. — Le régime de l'enseignement supérieur

Le même parallèlisme de l'enseignement public et de l'enseignement libre, — c'est dans la logique du système —, est réalisé en Hollande dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Depuis quelques siècles, il y a en Hollande trois Universités d'Etat : celle de Leyde (fondée en 1575), celle d'Utrecht (1636) et celle de Groningue (1624).

L'année suivante, après la promulgation de la loi organique de 1876 sur l'enseignement supérieur, le célèbre Athénée municipal d'Amsterdam s'est fait transformer en Université communale d'Amsterdam. En se conformant aux prescriptions données par la loi aux universités d'Etat, l'Université communale depuis ses débuts jouissait des mêmes droits que celles-là en ce qui concerne l'enseignement, les examens et les promotions.

Ainsi, en Hollande, il y a actuellement quatre universités publiques.

La loi de 1876 appliqua le principe de la liberté scolaire à

50 % de l'État et 50 % des dépenses réellement faites de la province et de la communes réunies.

Les écoles et les cours agricoles et horticoles privés sont également subventionnés. L'*État* leur rembourse jusqu'au dernier denier, les salaires et les frais de voyage du personnel enseignant, ainsi que les dépenses faites pour le matériel scolaire. Les communes donnent aussi des subventions variables.

Pendant l'année scolaire 1929-30, il y avait 1019 écoles et cours professionnels *publics* avec 133.106 élèves et 204 établissements *privés catholiques* avec 22.645 élèves (nous manquons des chiffres correspondant à l'enseignement privé protestant et neutre).

En même temps, il y avait 78 écoles *agricoles* et *horticoles publiques* avec 4.324 élèves et 1.656 cours publics avec 26.665 élèves. Pour l'enseignement catholique privé de la même catégorie, les chiffres correspondent à 28 écoles avec 1622 élèves et à 315 cours avec 5.768 élèves.

l'enseignement supérieur en attribuant à tout particulier et à toute association privée reconnue le droit d'ouvrir une école supérieure.

La loi de 1905, sous la réserve de conditions déterminées, qui dans leurs grandes lignes ressemblent à celles posées aux gymnases subventionnés libres, a donné aux universités libres autorisées le droit de collation des grades et à l'Etat le droit d'accorder des subventions en faveur des locaux nécessaires à la vie de ces universités.

Cette participation de l'Etat aux dépenses des universités libres ne peut pas dépasser 100.000 florins dans l'espace de 25 ans. Les Etats généraux peuvent fixer le montant de la subvention dans ces limites suivant les circonstances.

L'initiative privée n'a pas manqué de profiter de la liberté de l'enseignement supérieur.

En 1880, à Amsterdam, une association calviniste : « Association pour l'enseignement supérieur sur la base de la Réforme » fonda l'*Université libre d'Amsterdam.*

Les catholiques ont fondé, en 1923, l'*Université libre catholique à Nimègue.*

Ces deux universités jouissent des droits accordés par la loi. Les villes ou les provinces peuvent participer également à l'entretien des universités libres. Ainsi, par exemple, l'Université catholique, à côté de la subvention de l'Etat, déjà mentionnée, reçoit annuellement 100.000 florins de la ville de Nimègue.

A côté des universités libres, la loi de 1905 prévoit, sous certaines conditions, encore d'autres exercices de la liberté d'enseignement supérieur, notamment, des chaires et des conférences privées dans les universités d'État. Ainsi, par exemple, les protestants ont des chaires de théologie calviniste dans les trois universités d'État ; les catholiques, de leur côté, ont fondé dans la Faculté des lettres et de philosophie de l'Université d'Utrecht, une chaire « pour l'enseignement de la logique, de la métaphysique,

de la psychologie et de la morale » et une autre pour « les lettres classiques comparées et l'histoire de la civilisation de l'antiquité chrétienne » ; une chaire de la philosophie thomiste à l'Université de Leyde et une autre à l'Université communale d'Amsterdam.

Quant à la population universitaire, elle se présente ainsi : pendant l'année scolaire 1923-1924, les quatre universités publiques comprenaient 6.436 étudiants et les deux universités libres 486 étudiants (1).

En 1930-1931, les universités publiques avaient 8.906 étudiants et les universités libres 956 étudiants ; l'Université catholique 447 et l'Université protestante 509 (2).

(1) Voir Giuseppe Monti, *La Libertà della scuola* p. 663 . Sur le développement de l'enseignement universitaire, voir aussi les chapitres consacrés à ce sujet dans le livre de M. P. Verschave : *Le régime légal de l'enseignement en Hollande.*

(2) Chiffres fournis par M. le Dr Th. Verhœven.

A côté des universités, il y a encore 4 écoles *supérieures spéciales* : 2 publiques avec 2.362 élèves et 2 libres, 1 catholique, 121 élèves et une neutre avec 366 élèves.

CHAPITRE VI.

TENDANCES GÉNÉRALES DE LA POLITIQUE ET DE LA LÉGISLATION INTERNATIONALES VERS UNE SOLUTION SYNTHÉTIQUE

La guerre mondiale, qui fut, en large partie, menée sous le signe du désir de libération des peuples et dans une certaine mesure envisagée comme une lutte pour le droit humain, promettait logiquement un progrès dans les nouveaux principes du droit international concernant l'homme, les nationalités, l'Etat et la communauté internationale.

Dans l'Europe d'avant la guerre, les frontières des États concordaient fort mal avec la répartition plus ou moins exacte des nationalités représentant des groupements psychologiques distincts. Dans une grande mesure, cet état de choses était dû encore à la situation créée par la diplomatie du commencement du XIXe siècle, par exemple, du Congrès de Vienne qui, comme l'indique R. P. Y. de la Brière, « disposa des provinces et des populations d'après le système de l'équilibre, sans tenir aucun compte des traditions, croyances, aspirations de chaque province ou population (p. 52), mais en s'inspirant uniquement de la convenance ou de l'intérêt politique des Puissances prépondérantes, afin de maintenir la balance des forces rivales » (1).

Une telle situation aurait créé peu de difficultés dans la vie politique du XVIIe siècle, mais la question se posait

(1) Y. de la Brière, S. J., *La Communauté des puissances*, Paris 1932, pp. 52-53.

autrement durant les XIXe et XXe siècles pendant lesquels était né et s'était développé le mouvement des nationalités.

Si, d'un côté, le réveil de la conscience nationale provoquait souvent chez les nationalités dominantes des tendances nationalistes exagérées et l'identification de leurs propres intérêts avec ceux de l'Etat plus ou moins absolutiste de cette époque et, en conséquence, déterminait chez elles une politique d'assimilation, ouverte ou voilée, menée par l'État ; d'un autre côté, en réponse, il donnait naissance aux mouvements irrédentistes ou séparatistes des groupements nationaux minoritaires dont les aspirations et les intérêts étaient lésés.

Ainsi, l'existence à cette époque d'États à composition plus ou moins hétérogène, au point de vue ethnico-national, et le passage des territoires d'une souveraineté à une autre soulevaient des problèmes fort délicats que ne connaissaient pas les États de l'ancien régime. Certains facteurs comme l'uniformité juridique et législative, le service militaire obligatoire pour tous, l'usage forcé d'une langue officielle, qui aujourd'hui aident indirectement les majorités dans la poursuite de leur œuvre d'assimilation, n'existaient pas, en règle générale, sous ce régime.

En premier lieu, comme écrit R. P. Y. de la Brière, « L'enseignement populaire ne soulevait aucun problème politique dans les États de l'ancien régime. L'école dépendait exclusivement des autorités ou institutions locales, spécialement ecclésiastiques ou religieuses, et n'avait nul rapport direct avec l'autorité souveraine, quelle que fût cette autorité souveraine. Dans les États contemporains, l'école publique, créée par l'État ou subventionnée et contrôlée par l'État, régie par un programme d'État, est un organisme de la plus haute importance politique. S'il y a changement de domination, passage de souveraineté à souveraineté, l'un des problèmes nationaux qui risquera d'affecter le plus profondément (p. 55) la population sera

celui qui résultera du changement de régime scolaire » (1).

En effet, dans les conditions sociales et politiques de l'avant-guerre, plusieurs minorités nationales et religieuses étaient victimes, à ces égards, de nombreuses injustices.

Voilà pourquoi tout de suite après la guerre, lorsque l'opinion publique fut envahie par le sentiment que dorénavant une nouvelle ère, celle de la justice, de la liberté et de la paix allait commencer dans l'humanité et au moment de la création de plusieurs États nouveaux et de changements considérables dans les frontières de certains États anciens, par lesquels on a tâché de faire concorder plus ou moins bien les frontières politiques des souverainetés nationales avec les frontières psychologiques des populations, parmi d'autres questions concernant les minorités ethniques, linguistiques et religieuses surgit celle du régime de l'éducation.

En conséquence, le problème de l'organisation scolaire, applicable à des minorités, est devenu une des préoccupations et un des objets de la politique et de la législation internationales.

*
* *

Si le Pacte actuel de la Société des Nations peut être considéré comme une déclaration générale des principes juridiques sur lesquels doivent reposer les relations entre les États et la communauté internationale, certaines associations scientifiques, comme par exemple, l'Institut de Droit international, cherchent encore à élaborer les principes d'une semblable déclaration, contenant un certain nombre de devoirs et de droits universels et humains, égaux pour diverses catégories de majorités et de minorités (ethniques, linguistiques, religieuses) et qui seraient comme la charte suprême de tous les États civilisés.

(1) *Ibid*, pp. 55-56.

L'art. 6 du projet de la Déclaration des droits et des devoirs des États proposée à l'Institut de Droit international par M. de Lapradelle, en octobre 1921, stipule que : « Les États ont des devoirs, au regard, non seulement des autres États, mais des hommes. Il est des cas où le devoir au regard des individus et des groupes, de faire respecter leur vie, leur liberté, leurs croyances, prime celui de respecter la liberté des autres États (1) ».

Dans la déclaration de cet Institut, le 12 octobre 1929, due à la proposition de M. A. Mandelstam, on peut lire notamment :

« Article Premier. — Il est du devoir de tout État de reconnaître à tout individu le droit égal à la vie, à la liberté et à la propriété, et d'accorder à tous, sur son territoire, pleine et entière protection de ce droit, sans distinction de nationalité, de sexe, de race, de langue ou de religion.

Art. 4. — Aucun motif tiré, directement ou indirectement, de la différence de sexe, de race, de langue, de nationalité ou de religion n'autorise les États à refuser à aucun de leurs nationaux les droits privés et les droits publics, notamment l'admission aux établissements d'enseignement public, et l'exercice des différentes activités économiques, professions et industries.

Art. 5. — L'égalité prévue ne devra pas être nominale, mais effective. Elle exclut toute discrimination directe ou indirecte (2). »

Les projets primitifs du Pacte de la Société des Nations, présentés par Wilson et les délégués britanniques, contenaient déjà des dispositions analogues (3), mais, après examen, l'idée d'insérer dans le Pacte lui-même les dispo-

(1) Voir Louis le Fur et Georges Chklaver, *Recueil de textes de droit international public*, Paris, 1928, p. 55.

(2) Voir texte entier chez Y. de la Brière, *op cit.*, p. 235.

(3) Voir les passages relatifs de ces textes chez N. Ito, *La Protection des minorités*, Paris 1931, pp. 20-21.

sitions ayant un caractère d'application universelle, fut abandonnée.

Ces dispositions, dans une certaine mesure, sous des formes plus concrètes, furent appliquées aux États nouveaux et à certains États anciens par le Traité de Versailles et par les Traités additionnels, dits de minorités, de Saint-Germain, de Neuilly, de Trianon et de Lausanne.

Ils placent sous la garantie de la Société des Nations les libertés promises par neuf États (1) à leurs propres ressortissants appartenant à des minorités ethniques, linguistiques et religieuses.

Cinq autres États (2) sont liés par des déclarations portant sur le même objet et disposant des mêmes garanties.

En ce qui concerne les institutions charitables, religieuses ou sociales des minorités et, tout particulièrement, leurs établissements d'éducation, lesdits traités, en des termes à peu près identiques, imposent aux États qu'ils concernent, un régime tout spécial.

Ainsi, le Traité du 28 juin 1919 entre les principales Puissances Alliées et Associées et la Pologne par des articles relatifs à ces questions stipule que :

« Art. 8. — Les ressortissants polonais, appartenant à des minorités ethniques, de religion ou de langue, jouiront du même traitement et des mêmes garanties en droit et en fait que les autres ressortissants polonais. Ils auront notamment un droit égal à créer, diriger et contrôler à leurs frais des *institutions eharitables, religieuses ou sociales, des écoles et autres établissements d'éducation, avec le droit d'y faire librement usage de leur propre langue et d'y exercer librement leur religion.*

Art. 9. — En matière d'enseignement public, le Gou-

(1) Ces neuf états sont : l'Autriche, la Bulgarie, la Grèce, la Hongrie, la Pologne, la Roumanie, la Tchéco-Slovaquie, la Turquie et la Yougoslavie.

(2) Albanie, Esthonie, Finlande, Lettonie et Lithuanie.

vernement polonais accordera dans les villes et districts où réside une proportion considérable de ressortissants polonais de langue autre que la langue polonaise, des facilités appropriées pour assurer que, dans les écoles primaires, l'instruction sera donnée, dans leur propre langue, aux enfants de ces ressortissants polonais. Cette stipulation n'empêchera pas le Gouvernement polonais de rendre obligatoire l'enseignement de la langue polonaise dans lesdites écoles.

Dans les villes et districts, où réside une *proportion considérable* de ressortissants polonais *appartenant à des minorités ethniques, de religion ou de langue, ces minorités se verront assurer une part équitable dans le bénéfice et l'affectation des sommes qui pourraient être attribuées sur les fonds publics par le budget de l'Etat, les budgets municipaux ou autres, dans un but d'éducation, de religion ou de charité* (1). »

Il faut noter ici que, comme l'indique M. A. Mandelstam (2), le libéralisme apparent de ces dispositions est amoindri par leur rédaction fort vague et les conditions imprécises de leur application : « proportion considérable » des minoritaires, « part équitable des sommes », etc., ce qui, en pratique, peut se prêter à des interprétations diverses et à des abus.

Ces articles ne mentionnent pas expressément les minorités considérées en elles-mêmes, mais seulement les personnes, les ressortissants appartenant à ces minorités. En pratique, ce sont seulement les différentes personnes ou les différents établissements minoritaires qui ont droit à une part équitable des fonds publics.

L'art. 10, concernant les juifs polonais, dans sa rédaction, est plus précis et, en outre, il parle déjà *de la minorité juive*,

(1) Louis le Fur, et G. Chklaver, *op. cit.*, p. 469. (Les soulignements ne sont pas compris dans le texte).

(2) Voir A. Mandelstam, *La protection internationale des minorités*, Première partie, Recueil Sirey, Paris 1931, p. 126.

comme d'une entité collective : « *Des comités scolaires désignés* sur place par *les communautés juives* de Pologne assureront, sous le contrôle général de l'État, la *répartition de la part proportionnelle des fonds publics assignée aux écoles juives en conformité* de l'article 9, ainsi que l'organisation et la direction de ces écoles.

Les dispositions de l'article 9 concernant l'emploi des langues dans les écoles seront applicables auxdites écoles (1).

Dans cet article, le droit individuel se transforme déjà en droit collectif.

C'est une forme de réalisation de ce qu'on appelle, en allemand, la « *Kulturautonomie* », l'*autonomie culturelle*, d'une minorité nationale ou d'un groupe culturel différencié.

D'autres nationalités minoritaires aspirent aussi à une telle solution.

Cette idée de l'autonomie culturelle a déjà gagné du terrain. Dans l'ordre des faits, elle a trouvé sa réalisation la plus complète en Esthonie qui a doté ses minorités de ce système sans qu'aucune obligation lui ait été imposée par les Traités.

La Constitution de la République esthonienne du 17 juin 1930, dans son paragraphe 21 porte : « Les membres des minorités nationales comprises dans les limites de l'Esthonie peuvent créer des institutions autonomes pour veiller aux intérêts de leur culture et leur bien-être national, dans la mesure où ces institutions ne seront point contraires aux intérêts de l'Etat (2). »

La loi du 5 février 1925 donne à ces dispositions constitutionnelles un large développement qui établit un système complet d'autonomie culturelle (3).

Selon la lettre et l'esprit de cette loi, toute minorité

(1) L. le Fur et G. Chklaver, *ibid.*, p. 469.

(2) Voir A. Mandelstam, *op. cit.*, p. 135.

(3) Voir Werner Hasselblat : *Die Kulturautonomie in Estland* dans la revue : *Die Minderheiten Frage*, München, 1929 Heft. 10, pp. 705-708.

nationale a le droit de s'organiser en une communauté publico-juridique pour assumer les devoirs et les droits de l'État et des autorités communales concernant les intérêts de sa propre culture. Tous ceux qui se réclament de cette nationalité et de sa culture sont admis à faire partie de la communauté. Pour les besoins de l'ordre administratif et de l'organisation, on établira un cadastre national.

Dans le cercle des devoirs de ce self-government culturel en premier lieu figurent l'administration, l'organisation et la surveillance de l'instruction de ses membres.

Les frais de l'exercice de ces devoirs, comme l'entretien des écoles publiques, fréquentées par les enfants de la comminauté nationale et mis actuellement sous sa direction, sont couverts par l'État et les communes.

A la compétence de cette communauté se rattachent également d'autres branches de la vie culturelle, comme l'organisation de la jeunesse, du sport, des conférences, des bibliothèques, des musées, du théâtre, etc.

Le programme et l'orientation de l'activité culturelle sont élaborés et réalisés par les organes de direction élus par la communauté elle-même. Ces organes ont le droit de publier des règlements de caractère obligatoire pour les membres de la communauté et de leur prescrire des impôts spéciaux aux besoins propres de la communauté.

Le droit de nomination du personnel au service de toutes les institutions de la communauté et du personnel enseignant dans les écoles qui se trouvent sous sa direction, appartiennent aux organes compétents de la communauté elle-même.

En octroyant à ses minorités une autonomie aussi large, l'État esthonien s'est réservé un droit de surveillance suffisante pour se garantir contre les abus possibles et sauvegarder les intérêts généraux de l'État.

Le système esthonien n'est qu'un élargissement logique et loyal des clauses relatives à cette question stipulées dans les traités concernant les minorités.

*
* *

Le bien-fondé et l'utilité d'une pareille organisation peuvent, sans doute, être discutés, comme d'ailleurs toutes les autres questions de l'organisation sociale. Sans entrer dans les discussions et, en passant, nous voulons seulement remarquer que si une telle organisation permet aux minorités de jouir de la plénitude de leurs droits, d'autre part, comme l'indique M. A. Mandelstam (1), elle ne s'oppose aucunement aux intérêts de l'État parce qu'elle reste dans les limites du domaine culturel et social et ne comporte pas l'exercice du pouvoir politique.

La portée de cette réforme peut devenir plus grande encore. R. P. Delos, après avoir analysé la nature de l'activité de l'État, des collectivités organisées et de leurs rapports conclut : « Ainsi, se trouve réduite l'antinomie qui opposait, l'État et les groupes nationaux. Où se trouve le principe de leur harmonie ? Dans la commune finalité, dans le but ultime poursuivi par l'un et l'autre : à savoir le service de la personne humaine. Pénétrés chacun de leur véritable *rôle* de *serviteur*, l'Etat et les groupes nationaux organisés ne sont plus des rivaux qui s'affrontent, mais des collaborateurs dont la double action doit se dépenser au service d'un même but ultime. Il n'y a donc aucune contradiction de principe entre la fidélité nationale à ses institutions culturelles et l'obéissance qu'elle doit à l'État. La différenciation de fonctions entraîne une différenciation de droits et de devoirs (2). »

A notre sens, la solution donnée à la question d'éducation

(1) Voir A. Mandelstam, *La protection des minorités*, dans le *Recueil des Cours de l'Académie de Droit international de la Haye*, 1923, t. 1er p. 444.

(2) J. T. Delos, O. P. *La protection internationale des libertés culturelles et le problème des minorités nationales* dans *La Nouvelle revue des jeunes*, nº 1 1932, p. 47.

par les traités des minorités, par sa conception et par les tendances qui en découlent, s'approche, dans une large mesure, de la solution du problème scolaire que nous avons dénommée « solution synthétique ».

Ces traités, en faisant entrer les clauses de protection des minorités dans le droit constitutionnel des États, réalisent les conditions externes d'une solution synthétique. Sociologiquement parlant, ces traités contiennent l'idée de la conception et de la structure d'État organique.

Les États que les traités concernent ne peuvent être, ni en droit, ni en fait, absolutistes et niveleurs, mais ils doivent tenir compte de leur composition hétérogène. L'État ne peut plus se confondre avec un groupe exclusif, mais il devient la force de coordination des éléments dont il se compose organiquement. « A la base de tout le droit conventionnel sur les minorités, écrit M. Mandelstam, se trouve la reconnaissance du droit au maintien et au développement des particularités nationales, religieuses ou linguistiques (1). »

Quels éléments de solution synthétique comprend explicitement le régime scolaire déterminé par les traités ?

D'abord, le grand principe de la liberté scolaire qui octroie aux minorités le droit de créer, de diriger et de contrôler les écoles et les autres établissements d'éducation. En second lieu, les traités ne se bornent pas à la déclaration du principe de la liberté scolaire pure et simple, mais ils prévoient même un concours effectif, une aide positive aux institutions minoritaires de la part des pouvoirs publics. Troisièmement, ils imposent la sauvegarde des droits des minorités dans le régime de l'enseignement public.

Sans doute, immédiatement, peut se poser une question : Est-ce que ces dispositions sont réalisées ? Oui, — dans le domaine de la réalisation, on trouve des différences suivant les pays. Mais c'est un fait, qu'elles sont réalisées dans une

(1) A. Mandelstam, *op. cit.*, p. 444.

plus ou moins grande mesure ; un deuxième fait est que ces dispositions sont entrées dans le droit constitutionnel des pays envisagés par les traités et qu'elles ne dépendent ni des changements de régimes politiques, ni des révisions constitutionnelles de ces pays et, en conséquence, elles gardent constamment leur force juridique obligatoire.

Pour nous, il était essentiel d'indiquer qu'au moment des grandes transformations politiques et des changements territoriaux, lorsque sous la pression des causes et de conditions semblables, il fallut donner dans la politique et dans le droit international une solution pratique à la question de l'organisation scolaire et culturelle concernant les minorités, ce problème fut résolu, dans une certaine mesure, dans le sens d'une solution synthétique.

Telle est la situation actuelle. On peut se demander, en achevant ce chapitre, quelles tendances s'en dégagent et vers quelle solution va se diriger l'avenir ? Nous voudrions répondre avec M. Vichniak, que « Ce n'est pas dans l'unification, la centralisation, et la simplification, mais dans la complication, la différenciation et la synthèse de la pluralité et de l'unité qu'on doit la chercher (1) » et préciser avec R. P. Delos : « *Une différenciation qui sépare les groupes et leurs organes d'après leur fonction sociale*, accompagnée d'une *intégration* qui harmonise l'action des groupes différenciés, telle nous semble être la loi du progrès social (2). »

(1) M. Vichniak, *Le droit minoritaire et les droits des minorités* dans *Archives de Philosophie du droit et de Sociologie juridique*, nos 3-4, 1931, p. 462.

(2) J. T. Delos, *op. cit.*, p. 48.

TROISIÈME PARTIE

LES CAUSES
ET LES CONSÉQUENCES GÉNÉRALES
D'UNE SOLUTION SYNTHÉTIQUE

CHAPITRE VII

LES CAUSES GÉNÉRALES D'UNE SOLUTION SYNTHÉTIQUE.

I. Aspirations des familles et des collectivités vers une autonomie doctrinale dans le domaine de l'éducation. II. La nécessité de répartir les charges de l'éducation entre l'Etat et la société.

I. Aspirations des familles et des collectivités vers une autonomie doctrinale dans le domaine de l'éducation

Des luttes scolaires, présentant une plus ou moins grande analogie ont commencé à se déchaîner dans divers pays depuis le début du XIXe siècle. Avec des clauses scolaires à peu près identiques des traités des minorités, ces luttes montrent qu'à côté des causes spéciales à telle ou telle époque et à chacun des pays où une lutte pareille se déroule, il y a au fond certaines causes générales découlant de la nature de la chose elle-même. Elles mènent à des solutions semblables ou engendrent des conflits, si elles ne sont pas prises en considération pendant la création ou les réformes d'un système scolaire.

Les conflits scolaires ont pris les proportions que nous leur connaissons lorsque l'État, à partir de la fin du XVIIIe siècle a commencé à organiser son propre enseigne-

ment public à tous les degrés, en diminuant, plus ou moins, l'influence d'autres forces sociales ou même en écartant ces forces de l'éducation scolaire des nouvelles générations. L'intervention de l'État dans le domaine scolaire rend la lutte inévitable s'il ne trouve pas de formules de conciliation entre ses propres intérêts et ceux des autres forces qui concourent également à l'éducation, et, même, qui s'en occupaient antérieurement à lui.

En effet, l'éducation, en tant que fait social, est antérieure à l'intervention de l'État dans ce domaine. Elle découle spontanément des besoins des familles et des besoins collectifs de la société. L'histoire abonde en exemples montrant que l'État peut s'occuper de l'éducation ou la délaisser, celle-ci s'organise malgré tout. Les mœurs, les habitudes, les idées collectives et, en général, une certaine culture se transmettent d'une manière plus ou moins organisée d'une génération à une autre.

Les familles qui, logiquement et historiquement, sont antérieures à l'État et qui, en même temps, sont les premières intéressées et les premiers facteurs de l'éducation, se trouvent spontanément groupées, dans ce domaine, tantôt sur la base des croyances communes, tantôt sur la base des nationalités, souvent même avant qu'elles en prennent conscience.

L'État, en intervenant dans le domaine de l'éducation, trouve déjà des institutions d'éducation organisées, fréquentées par des enfants de la même religion ou parlant la même langue, ou le plus souvent pratiquant l'une et l'autre. L'intervention de l'État dans ce domaine, grâce à la fondation de son propre enseignement et à la réglementation légale de l'enseignement déjà existant dans le sens de sa substitution aux initiatives privées, est provoquée plutôt par des motifs d'ordre politique que d'ordre pédagogique. L'histoire de l'organisation de l'éducation des divers pays et des diverses époques, celle des grandes conquêtes ou des immigrations collectives dans les pays neufs et celle des

États composés de plusieurs nationalités, en apportent suffisamment la preuve.

La période la plus ancienne de l'histoire scolaire de France et de Belgique, notamment celle de Gaule, parmi beaucoup d'autres, en est l'exemple caractéristique. Les Romains, en conquérant la Gaule (de 58 a 50 avant Jésus-Christ) y trouvèrent déjà des écoles gauloises, fondées par les druides, ordre électif de prêtres de la religion des anciens gaulois. Dans toute l'étendue de la Gaule, les druides avaient établi des écoles dont la plus ancienne et la plus célèbre fut celle de Bibrachte (Autun). L'État romain, comme nos États modernes, a bien compris la force de l'enseignement et de l'éducation. Il l'a envisagée comme un moyen pour asseoir son influence sur le pays conquis. Par conséquent, il s'est mis à organiser, à côté des écoles druidiques, ses propres écoles publiques, comme écrit H. de Riancey, pour deux principaux motifs :

« Afin de consolider son pouvoir et de ruiner la nationalité vaincue (1). » Les écoles impériales étaient établies dans les principaux centres de population. Leur tâche était d'attirer la jeunesse gauloise et, par conséquent, de l'enlever aux écoles des druides.

A côté des écoles impériales, il y avait aussi des écoles fondées par les cités. Mais l'activité des écoles publiques n'a pas fait cesser l'existence des institutions scolaires libres, celles des maîtres privés et de l'enseignement domestique.

En constatant cette coexistence de l'enseignement libre et de l'enseignement public et de leur concurrence en Gaule sous la domination romaine, H. de Riancey, donne cette caractéristique de leur développement : « L'examen approfondi des faits, écrit-il, prouve que les écoles privées, les

(1) H. de RIANCEY, *Histoire critique et législative de l'instruction publique et de la liberté de l'enseignement en France*, t. 1er, Paris 1844, p. 17.

écoles libres ont presque toujours été à l'origine des écoles publiques. La multiplicité des premières, l'affluence qu'elles attiraient, le mérite de leurs professeurs, ouvrirent les yeux des magistrats. On songea à encourager les études, à favoriser l'activité, stimuler le zèle ; des récompenses, des privilèges, puis des fondations furent accordées ; et enfin la cité ou le prince adoptèrent une institution et se chargèrent de subvenir à toutes ses dépenses. Quand ils voulurent mettre le dernier sceau à leurs bienfaits, cette institution répandue en leur nom devint gratuite : ce fut là un des traits habiles de la politique romaine » (1). Malgré quelques insurrections des peuples gaulois qui, plus d'une fois, ruinèrent plusieurs institutions scolaires romaines, les efforts des romains portèrent leurs fruits. « Cette politique habile, écrit Léon Lebon, leur valut, pendant plus de cinq siècles, la conservation de leur précieuse conquête. La Gaule entière n'avait pas tardé à adopter le culte, les institutions, les mœurs, la langue et la littérature des Romains (2). »

Et quand avec la décadence de la société civile et surtout sous la pression de l'invasion des Barbares, l'ancienne organisation scolaire romaine s'est écroulée, une force non étatique fut de nouveau destinée à prendre en mains l'éducation. « Les rois barbares, encore enfants et sans culture, écrit Léon Lebon, ne pouvaient songer à user d'autorité en matière d'enseignement ; il fallait qu'eux-mêmes fussent formés d'abord aux œuvres de l'intelligence et de l'esprit. Voilà comment, abandonné par les Romains, inconnu des barbares, l'enseignement fut recueilli par l'Église qui, pendant douze siècles, en conserva de fait la direction (3). » Ce qui permet à M. E. Candaux d'écrire que « l'école est née de l'Église, elle a vécu à son ombre durant des siècles.

(1) *Ibid*, p. 14.

(2) Léon Lebon, *Histoire de l'enseignement populaire en Belgique*, p. 52.

(3) *Ibid.*, p. 62.

C'est du couvent qu'est sorti le collège, c'est de la cathédrale qu'est issue l'université ; et l'école primaire tire ses origines de la leçon du catéchisme du sacristain (1). »

Aussi, à l'époque moderne pendant la période des grandes colonisations et des immigrations dans les pays neufs, ce n'est pas l'État qui devient le premier organisateur de l'éducation. Pour ne mentionner que l'Amérique du Nord, — aux États-Unis l'existence et le développement des écoles pendant longtemps sont dus aux seules initiatives privées. L'État des Massachusetts déjà en 1642, publie une loi concernant les écoles, mais il laisse le soin de s'occuper de leur organisation aux familles et se contente d'obliger les autorités publiques à veiller à ce que l'enseignement nécessaire soit distribué aux enfants, surtout « la lecture et la compréhension nécessaires des éléments essentiels de la religion et des principales lois de l'État » (2). Dans tous les autres États, l'éducation est également laissée par les autorités publiques aux parents et aux communautés religieuses. Et même, en 1800, les Constitutions de neuf États, sur seize composant les États-Unis, ne mentionnaient encore d'aucune façon la question scolaire (3).

Ici, comme dans les États européens, la systématisation de la vie scolaire a commencé seulement au cours du XIXe siècle.

La spontanéité de l'activité éducative, les aspirations des parents et le rôle des initiatives libres dans ce domaine se montrent, d'une manière encore plus efficace au Canada, surtout au Canada français, dans la province de Québec, notamment, où s'est développé le système scolaire peut-être le plus loyal du monde entier. « Les parents ont dû

(1) Emile CANDAUX, *La fonction sociale de l'éducation*, Genève 1930, p. 32.

(2) Voir Prof. D^r^. J. SCHRÖTELER, S. J. *Die Lösung der Schulfrage in den Vereinigten Staaten von Nordamerika*, dans la revue *Die Erziehung*, n° 8, 1931, p. 509.

(3) *Ibid.*, p. 510.

travailler par eux-mêmes. écrit R. P. Egide-M. Roy, à la fondation de leurs écoles, bien avant que l'État soit venu à leur aide ; nous avons signalé que souvent sous (p. 253) le régime français, ils ont devancé l'intervention du prêtre même. Au début du XIXe siècle, le gouvernement s'offre à établir des écoles gratuites, mais d'où sera bannie toute intervention des familles ; celles-ci ne veulent pas y envoyer leurs enfants » (1). Et le système scolaire québequois au cours de son évolution, tenant toujours compte des aspirations des familles et après une défense victorieuse contre les tentatives étatistes et centralisatrices du gouvernement fédéral, a réussi à devenir une véritable structure organique nationale de l'éducation par rapport à la composition de la province au point de vue des croyances et des races.

A la base de ce système, comme unités fondamentales, se trouvent les municipalités scolaires des catholiques, comme des protestants, des français ou des anglais, indépendantes des autres unités administratives. A la tête du système scolaire tout entier on rencontre, non le Ministère de l'Instruction, mais le Conseil de l'Instruction publique, se composant de deux Comités : un catholique et un autre protestant. « Ils répondent, comme l'explique M. Hubert Pierlot, directement à l'idée (p. 36) fondamentale qui a inspiré le législateur : assurer le maintien dans l'organisation scolaire du dualisme de races, de langues et de religions qui caractérise toute la vie nationale ; pour cela, éviter qu'un pouvoir unique, émanation de la majorité, n'abuse de sa force pour imposer à tous la direction voulue par la plupart ; en un mot, soustraire l'école à l'action politique. C'est pourquoi il n'y a point de Ministère de l'Instruction publique (2). »

(1) R. P. Egide-M. Roy, O. F. M, *La formation du Régime Scolaire Canadien-Français*, Québec, 1924, pp. 253-254.

(2) Hubert Pierlot, *La législation scolaire de la province de Québec*, Bruxelles 1911, pp. 36-37.

On pourrait encore multiplier les faits, tant au point de vue du temps que de l'espace, mais ceux que nous avons étudiés plus profondément, comme le développement des systèmes scolaires belges et hollandais, ou ceux que nous avons indiqués, seulement à titre d'exemples, nous permettent de tirer une conclusion préalable : *si*, d'un côté, *une organisation scolaire plus ou moins parfaite, due aux initiatives libres des familles et des collectivités différenciées d'après le principe confessionnel, ethnique ou linguistique, est antérieure à l'intervention des pouvoirs publics dans ce domaine*, d'un autre côté, — *du moment où les pouvoirs publics commencent à intervenir systématiquement, chez les familles et chez ces collectivités se manifeste le désir de sauvegarder leur droit de décider de l'esprit de l'éducation et de l'enseignement scolaires de leurs enfants.*

A la base de ces tendances vers l'autonomie doctrinale dans le domaine de l'éducation se trouvent les valeurs idéales, parmi lesquelles, celles de l'ordre religieux, moral ou national et pour lesquelles les hommes sont prêts souvent même à sacrifier leur vie, jouent un rôle primordial.

« Ce qui revient à dire, écrit M. C. Bouglé, que pas plus que le dressage, l'instruction proprement dite, ne donne aux sociétés tout ce dont elles ont besoin. C'est surtout par la transmission des valeurs que celles-ci se perpétuent » (1). Et comme l'indique encore M. Bouglé, « nous passons notre temps à indiquer aux nouveaux venus, soit indirectement par notre exemple et nos gestes, soit directement par nos conseils ou nos réprimandes, ce qui mérite d'être admiré, ce qui mérite d'être méprisé » (2).

Mais cette *initiation incessante de ces nouveaux venus à la vie collective, au moyen de l'éducation et de la transmission de certaines valeurs — pour se faire avec continuité et*

(1) C. Bouglé, *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, 2e édit., 1929, p. 48.

(2) *Ibid.*, p. 47.

succès, — exige certaines conditions sociales. « Il serait superflu, écrit M. Vichniak, de s'attarder à une démonstration détaillée de la thèse qui affirme que la langue, la religion et la nationalité sont des phénomènes appartenant au domaine de la psychologie sociale et demandant pour leur existence et leur développement, non seulement une conscience individuelle, mais aussi une ambiance déterminée qui ne peut être créée que par la collectivité. Seul l'emploi collectif d'une langue l'empêche de devenir langue morte. Seul l'exercice collectif d'un culte nourrit et vivifie une religion. Seule la conscience commune du sort historique et de particularité d'une nation sert de base de développement à une culture nationale. Aussi il est impossible de sauvegarder une langue, une religion ou une nationalité sans reconnaître la valeur intrinsèque du milieu et de la collectivité dans lesquels ou par lesquels seulement peuvent exister cette langue, cette religion ou cette nationalité » (1).

Voilà pourquoi il nous semble que les aspirations des familles appartenant à différentes collectivités de caractère ethnique, confessionnel ou simplement doctrinal ou les aspirations de ces collectivités entières vers une certaine autonomie dans le domaine de l'éducation et par là vers la possibilité de créer une ambiance et une atmosphère favorables au maintien et au développement de leurs croyances, de leur culture ou de leur langue, ont des racines profondes dans la nature des choses.

Voilà pourquoi il nous semble que ces aspirations sont la première cause générale qui demande des solutions synthétiques du problème de l'organisation scolaire.

(1) M. Vichniak, *op. cit.*, p. 458.

II. NÉCESSITÉ DE RÉPARTIR LES CHARGES DE L'ÉDUCATION ENTRE L'ETAT ET LA SOCIÉTÉ.

Si les aspirations des parents et de leurs groupements vers l'autonomie scolaire persistent toujours et des organismes historiques, tels que les Eglises, certaines communautés religieuses ou les groupes de caractère ethnique, sont restés des forces vivantes dans le domaine de l'éducation, néanmoins, l'époque actuelle est caractérisée par l'intervention — et dans quelques pays par une véritable domination — de l'Etat. Cette généralisation, sous ses diverses formes, de l'intervention plus ou moins large de l'Etat dans l'éducation chez tous les peuples civilisés montre déjà par elle-même qu'elle n'est pas la conséquence de causes passagères. En effet, elle provient de la nécessité pratique, résultant de la complexité des conditions sociales, dans lesquelles se trouvaient les Etats du XIXe siècle.

« Les causes immédiates de cette intervention, écrit M. Unmack, n'ont pas toujours été les mêmes dans les différents pays, ni aux différentes époques.

Nous voyons que le désir de renforcer l'unité nationale, la lutte contre une influence réactionnaire religieuse, la crainte d'une révolution des ouvriers aveuglés par l'ignorance, la philanthropie, l'ambition impériale, la philosophie égalitaire, sont autant des causes qui seules ou réunies plusieurs (p. VI,) ensemble, ont déterminé les efforts de l'Etat dans l'éducation » (1).

L'accroissement extrêmement rapide de l'industrie pendant les 70 dernières années a produit des effets sociaux tels qu'ils ont obligé l'Etat, en général, à quitter son attitude passive au sujet des libertés individuelles. Les grands courants démocratiques avec leurs efforts pour améliorer,

(1) Rondal Unmack, *Éducation et Décentralisation*, Paris, 1926, pp. VI-VII.

sinon pour changer complètement, les conditions sociales des classes inférieures, leurs luttes pour les diverses catégories de libertés et le suffrage universel, en accord avec l'évolution générale de la vie nationale des différents pays, d'un côté, ont suscité chez les masses populaires un grand élan vers l'instruction, d'un autre, ont conduit les Etats à élargir et à créer l'enseignement public où celui-ci n'existait pas encore. (Comme par exemple en Angleterre en 1870).

Ainsi, à partir du commencement du XIXe siècle, l'Etat peu à peu, est devenu un des plus puissants agents dans l'organisation de l'éducation.

En constatant ce fait, il nous semble que ce serait trop osé de conclure, comme le fait M. PARODI, que « si, parmi les divers pouvoirs sociaux qui pourraient s'en charger, les uns, Eglise, famille, organisations régionales, corporations à l'ancienne mode, perdent graduellement de leur autorité et de leur force et si les pouvoirs plus jeunes, comme les syndicats, n'en ont pas encore une suffisante, il apparaît, par contre, qu'une tendance se manifeste en progrès constant qu'on le regrette ou non, dans les sociétés occidentales : c'est l'Etat » (1), lequel, selon l'auteur, « est de plus en plus interventionniste » et qu'« il doive le devenir de plus en plus » (2).

Il nous semble que les faits ne confirment pas ce double processus, dans le sens indiqué par M. PARODI : la décadence des organismes sociaux libres et de leurs initiatives scolaires et la substitution systématique de l'Etat aux organismes privés, par l'effet de son interventionnisme constamment grandissant.

On peut toutefois constater une double évolution, mais dans un esprit différent de celui de l'auteur.

(1) D. PARODI, *Les droits de la Famille, de l'enfant et de l'État*, dans le livre déjà cité : *Neutralité et monopole de l'Enseignement*, p. 38.

(2) *Ibid.*.

M. Serges Hessen (1), à ce point de vue, donne des observations fort intéressantes à propos de l'évolution des systèmes scolaires anglais et français. Selon la classification de Lorenz Stein, qui, il y a soixante ans, essaya, le premier de créer une science de la politique scolaire (2), les systèmes scolaires anglais et français de cette époque sont comme deux solutions classiques du problème de l'organisation scolaire : le principe de la liberté et le principe étatique trouvent dans chacun de ces deux pays leur plus pure expression.

Les résultats de soixante années de l'évolution du système scolaire anglais ont été tels que l'Angleterre qui, à l'époque de Stein, n'avait pas une seule école publique et qui, pour l'administration ou l'inspection de l'enseignement privé, ne possédait aucun organe national ou communal, possède maintenant un enseignement public qui prévaut sur l'enseignement privé. Elle dispose aussi d'un véritable code pédagogique.

En France, par contre, où jusqu'au milieu du siècle dernier régnait le monopole d'Etat, l'enseignement privé, indépendant de l'Etat, groupant environ un quart de la population scolaire française, coexiste et rivalise aujourd'hui avec l'enseignement public. En outre, l'enseignement public français aspire à l'autonomie fonctionnelle.

M. S. Hessen indique que le parallèle de Stein reste néanmoins vrai, surtout si l'on envisage les deux systèmes non sous leur aspect statique, mais sous l'aspect dynamique de leur évolution.

(1) Prof. Serges Hessen, *L'État et l'organisation de l'enseignement en France et en Angleterre*, dans *Archives de Philosophie du droit et de Sociologie juridique*, pp. 421-22-25.

(2) Dans son ouvrage *Die Verwaltungslehre T. V. Das Bildungswesen*, 1868.

Dernièrement cette question a été traitée dans l'ouvrage déjà cité de M. E. Spranger.

Malgré l'influence croissante de l'Etat sur toute l'organisation scolaire anglaise, déterminée par la pression de l'opinion publique, l'Etat ne s'y présente point sous une forme dominatrice, mais seulement comme le réalisateur du droit de l'individu à l'enseignement et, dans la limite du nécessaire, comme un coordinateur et un unificateur. Après une analyse plus détaillée des transformations du système anglais, M. S. Hessen le caractérise ainsi : « L'évolution entière de l'enseignement anglais n'est-elle pas caractérisée par la réunion de deux tendances en apparence contradictoires : d'une part, la tendance vers l'unification et la coordination, dont l'Etat, toujours davantage conscient de sa mission de protecteur des droits, se fait le support et, d'autre part, la tendance vers l'individualisation et la décentralisation, suite des forces de la société elle-même s'organisant spontanément ? » (1).

Or, en France, où le point de départ du système scolaire est le monopole napoléonien, l'Etat se présente comme un dominateur. S'il y existe actuellement un enseignement libre, et si même dans l'organisation de l'enseignement public l'influence de l'Etat diminue peu à peu, c'est comme remarque le même auteur, à la suite d'une pression de l'opinion publique méfiante envers l'Etat.

Ces deux tendances se manifestent tout particulièrement dans l'évolution du système scolaire en Belgique et en Hollande. Comme nous l'avons vu, par réaction contre la monopole hollandais, au début de son indépendance, la Belgique a introduit la liberté absolue. Elle a fini par réhabiliter et par renforcer systématiquement l'enseignement public et par contrôler l'enseignement libre. Mais parallèlement avec l'aide de l'Etat lui-même, les initiatives et les institutions scolaires libres se développaient d'une manière très vive. Leur enseignement englobe à présent à peu près la moitié de la population scolaire belge.

(1) S. Hessen, *op. cit.*, p. 435.

En Hollande où, comme en France, le régime scolaire fut basé sur l'omnipotence de l'Etat, après plus de cent ans d'évolution, on a fini par aboutir à une égalité complète juridique et financière de l'enseignement primaire public et de l'enseignement primaire libre. Actuellement, par son importance, l'enseignement libre prend le pas sur l'enseignement public. L'Etat contrôle l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur libres qui rivalisent aussi avec l'enseignement public relatif ; il aide, en même temps, ces organismes privés au point de vue financier et légal.

L'évolution comparée de quelques systèmes scolaires déterminés suggère une conclusion préalable : si, d'un côté, il y a les aspirations des familles et de certaines collectivités vers l'autonomie dans le domaine scolaire, aspirations qui s'expriment le plus souvent par la création et le développement des établissements libres ou par l'individualisation et la décentralisation au sein de l'organisation de l'enseignement public, si, d'un autre côté, il y a, à notre époque, des intérêts généraux de la vie collective qui s'expriment par l'intervention de l'Etat, *il y a, par suite, aussi une nécessité pratique à la coexistence dans les conditions normales d'un Etat libéral ou démocratique d'une initiative privée plus ou moins active de la société, et de l'intervention plus ou moins large, suivant les circonstances, de l'Etat.*

Cette nécessité naît de l'insuffisance, de l'une ou de l'autre forme prises isolément, tant au point de vue doctrinal que financier et pédagogique.

En effet, l'expérience de la Belgique, celles de l'Angleterre ou des Etats-Unis, montrent que l'organisation de l'éducation laissée aux seules initiatives privées avec l'intensité de la vie publique et la complexité des conditions sociales dans lesquelles vivent les nations depuis près d'un siècle, sans intervention de l'Etat, présente de

graves lacunes, tantôt au point de vue de l'équilibre des diverses catégories d'écoles, tantôt au point de vue de leur distribution par rapport à un territoire ou à certaines classes sociales, tantôt, enfin, au point de vue purement pédagogique.

Il leur manque une vue d'ensemble et un élément directeur dans les efforts d'enseignement général.

Lorsque, au siècle dernier, — la spécialisation et l'équipement scientifique de diverses catégories d'écoles ont atteint un degré inaccoutumé jusqu'à cette époque, l'obligation scolaire s'introduisant de plus en plus à la base des systèmes d'enseignement, — les initiatives purement privées ne suffirent plus, ni intellectuellement, ni surtout financièrement, sans aide de l'Etat, pour répondre, non seulement à tous les besoins de la vie nationale, mais même à ceux que créait la rivalité des établissements publics similaires.

D'un autre côté, dans les pays où l'Etat dirigeait seul l'enseignement, comme, pendant un certain temps, en France et en Hollande, empêchant ou simplement négligeant les initiatives spontanées de la société, les systèmes étatiques avec leurs tendances vers la centralisation de l'administration et l'uniformisation des programmes, décelaient de graves défauts.

Par leur uniformisme et leur neutralité officielle imposée par la force des choses, ces systèmes ne pouvant pas englober ou refléter les caractères confessionnels ou doctrinaux de certains milieux de la population, suscitaient le mécontentement des parents et leur effort pour trouver la satisfaction de leurs aspirations en dehors de l'enseignement public, grâce à la fondation d'établissements scolaires libres.

De plus, les systèmes étatistes étaient étroitement liés à l'Etat, ou, en fait, à son pouvoir exécutif, derrière lequel souvent se cachaient un ou quelques partis politiques coalisés. Ils subissaient, par conséquent, plus facilement

les secousses des luttes politiques, ce qui choquait les groupements plus ou moins importants de la société et déclanchait ainsi les luttes scolaires.

Au point de vue pédagogique, de pareils systèmes, dépendant trop des bureaux de l'administration centrale et de leurs fonctionnaires, étaient imprégnés par l'esprit bureaucratique qui favorise la stagnation pédagogique. Le renouvellement des méthodes, l'introduction de l'esprit d'initiative et la fondation des organismes nouveaux n'en éprouvaient que plus des difficultés.

« Les gouvernements, explique M. le Dr. R. Dottrens, évoluent plus lentement que les masses qu'ils dirigent. Ils travaillent davantage à se maintenir et à maintenir l'état politique et social existant qu'à la poursuite d'un état politique et social meilleur. Ils agissent souvent comme s'ils avaient peur de trop d'éducation, comme s'ils craignaient la formation de fortes personnalités chez qui l'indépendance d'esprit et le sens critique remplaceraient l'esprit de soumission.

Ils veulent bien que l'éducation prépare à la vie, mais d'après la conception qu'ils se font de la vie. De là, l'immobilisme, la méfiance à l'égard des réformes proposées et des exemples que l'on pourrait suivre, de là, la contrainte administrative et les manifestations abusives (p. 31) de l'autorité qui font violence à la personnalité des éducateurs et des éduqués » (1) Privé du stimulant énergique de l'émulation, le système étatiste, tantôt tombe en somnolence, tantôt bouleverse brusquement méthodes et programmes : ce n'est pas un autre défaut, comme l'écrie P. Leroy-Beaulieu, que « l'alternance entre la routint prolongée (p. 322) des méthodes et leur soudain et radical changement » (2).

(1) Dr R. Dottrens, *L'Éducation nouvelle et l'Enseignement public*, dans *Revue Internationale de Sociologie*, janvier-février 1933, Paris, Giard, pp. 31-32.

(2) Paul Leroy-Beaulieu, *op. cit.*, pp. 322-323.

Ainsi l'initiative libre de la société et l'intervention de l'Etat dans l'ensemble de l'éducation nationale se complètent, tant au point de vue moral, que financier et pédagogique. *Leur coexistence qui est le résultat naturel de l'évolution historique et l'insuffisance de chacune d'elles séparément déterminent la nécessité de la répartition des charges entre l'Etat et la Société.*

Et il nous semble que *cette nécessité de la répartition des charges de l'éducation entre ces deux grands corps sociaux, est la seconde cause générale qui exige des solutions synthétiques du problème de l'organisation scolaire.*

CHAPITRE VIII

LES CONSÉQUENCES GÉNÉRALES DES SYSTÈMES A CARACTÈRE SYNTHÉTIQUE

I. Meilleure utilisation de l'initiative privée et de l'initiative publique. II. Répartition plus équitable des ressources communes.

I. MEILLEURE UTILISATION DE L'INITIATIVE PRIVÉE ET DE L'INITIATIVE PUBLIQUE

La réalisation d'un système à caractère synthétique, tendant à reconcilier d'une manière positive l'intervention des parents, de leurs groupements et d'autres collectivités dans l'éducation et celle de l'Etat ou de ses subdivisions, provinces, départements ou des communes, est grosse de conséquences.

Un tel système exclut les deux extrêmes : celui qui dénie à l'Etat le droit d'organiser l'éducation et de s'en occuper et celui qui veut soumettre l'enseignement, théoriquement ou pratiquement, à la direction exclusive de l'Etat.

Guillaume von Humboldt dans son « Essai sur la limitation de l'activité de l'Etat » (1) conteste le droit d'intervention de l'Etat en matière d'éducation et d'enseignement

(1) Voir G. Kerschensteiner, *Englands staatliche Schulpolitik vom Beginn der 19 Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, dans la revue : *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterichts*, 1930, n° 1, p. 34.

en partant de cette idée que la Puissance publique ne peut pas remplir efficacement son rôle d'organisatrice du service de l'éducation nationale, pour trois raisons principales, qui résident dans ces trois conditions : la liberté d'initiative réservée à la Société et à ses différentes parties, dans la multiplicité des motifs et des possibilités d'action attachés à l'exercice de cette liberté et surtout dans les considérations importantes du libre jeu de la personnalité et du respect des opinions individuelles.

Le statut actuel de l'organisation scolaire anglaise, remarque G. Kerschensteiner, montre que l'Etat peut très bien se maintenir dans le cadre de ces trois conditions et, en plus, développer un principe d'éducation nationale qui lui est propre.

D'autre part, on reproche au système à caractère synthétique de renfermer certains dangers à l'unité de l'éducation nationale et on demande à l'Etat, dans l'intérêt de la collectivité étatique tout entière, de réunir les enfants des divers milieux doctrinaux et des différentes communautés religieuses dans des établissements où se donne l'éducation, dans un esprit à peu près identique.

« Le système scolaire anglais, comme l'indique de nouveau Kerschensteiner, n'alimente d'aucune façon, ni ces appréhensions, ni ces réclamations. Son développement a bien montré que l'unité de ce système scolaire (p. 32) était cherchée sur un tout autre plan. Personne, sans doute, ne peut encore remarquer que les nombreuses écoles privées confessionnelles qui existent en Angleterre, à côté des écoles publiques communales, aient fait une lésion quelconque à l'esprit anglais et ce qui concerne leur esprit national. Au contraire, la liberté qui est au sein de la structure scolaire anglaise, en écartant les pénibles luttes scolaires, a également supprimé la division de la société, au moins, sur ce terrain (1) ».

(1) *Ibid*, pp. 32-33.

Ce que Kerschensteiner dit du système scolaire anglais, à la base duquel se trouve une combinaison de l'initiative privée et de l'initiative publique et de la coordination des aspirations des parents et des collectivités avec celles de la société nationale tout entière, pourrait se répéter à propos du système belge avec les écoles communales adoptées et adoptables et du système hollandais avec son parallèlisme entre l'enseignement primaire public et l'enseignement primaire libre sur des bases égales.

A notre avis on peut aller encore plus loin dans ce sens et indiquer quelques conséquences générales que les systèmes scolaires de ce type apportent ou, au moins, préparent.

* * *

Personne ne conteste que de nos jours, dans les Etats démocratiques, les individus ne partageant pas les mêmes convictions religieuses, philosophiques ou politiques, peuvent malgré tout être de bons citoyens.

Tandis que certains systèmes scolaires imposent directement ou indirectement à tous les citoyens un enseignement identique, qui est souvent l'œuvre d'un parti ou le résultat d'un compromis des doctrines divergentes, les systèmes à caractère synthétique assurent aux parents mécontents de l'enseignement officiel des conditions matérielles et morales semblables à celles dont jouissent les écoles publiques.

Ils peuvent alors fonder des institutions qui leur sont propres. Leurs enfants reçoivent des éléments d'éducation selon les doctrines de leurs parents dans la mesure où celles-ci ne s'opposent pas à la morale commune et ne menacent pas l'intérêt général.

La neutralité de l'Etat dans ces systèmes n'entraîne pas la neutralité de l'ensemble de l'éducation nationale, mais

le respect des caractères spécifiques, neutres, confessionnels ou positivistes, des diverses catégories d'écoles.

Chaque groupe des parents peut alors librement défendre et organiser avec l'aide et sous la surveillance de l'Etat l'éducation de ses enfants.

Cet état de choses excite et stimule dans la population des différents milieux l'intérêt général qui s'attache à l'enseignement, l'esprit d'initiative et de sacrifice. L'épanouissement des œuvres scolaires issues de l'initiative privée, à côté de celles qui sont fondées et dirigées par l'Etat, en donne une preuve éclatante dans les pays où se développent les systèmes à caractère synthétique.

Tous les établissements scolaires dûs à l'initiative privée, même créant un parallèlisme formel avec les établissements publics, apportent en même temps des traits spécifiques au caractère général de l'éducation nationale.

Les divers groupements de parents, les communautés religieuses et les autres collectivités culturelles, pouvant participer sur un pied d'égalité à l'organisation de l'enseignement national, y apportent toutes leurs ressources éducatives.

Si l'on prend ainsi l'ensemble de l'organisation scolaire, les systèmes du type synthétique assurent et réalisent, sur certaines bases communes, la variété pédagogique et culturelle, dans laquelle, en empruntant les paroles de M. S. HESSEN, on peut dire que « l'Etat avec sa neutralité se transforme en même temps en une totalité riche des qualités différenciées (1) » et où l'Etat propose non « une neutralité vide à l'égard des puissances de la Société », mais où « ces puissances forment un ensemble de richesses intellectuelles et morales, auquel participent et contribuent largement la religion, les croyances métaphysiques, la nationalité, le pays natal, sans oublier même l'économie (2).

(1) Prof. Serges HESSEN, *op. cit.*, p. 436.
(2) *Ibid*, p. 437.

Un tel système peut avoir des résultats très appréciables, si l'on se place au point de vue du travail pédagogique interne des institutions scolaires. Dans les écoles complètement ou relativement neutres, surtout si elles sont fréquentées par des enfants dont les parents ont une conscience religieuse très vive et où les maîtres doivent prendre une position d'impartialité négative en face de plusieurs questions de l'ordre religieux et moral, l'activité éducative de ces maîtres est restreinte. La situation est encore plus délicate lorsqu'il y a un frottement net ou voilé, entre les aspirations des parents et celles des maîtres. « Là où entre l'école et la famille, il n'y a pas d'harmonie nécessaire, écrit M. le prof. S. SALKAUSKIS, et où les parents et les maîtres mènent la lutte pour la formation de l'âme de la jeunesse, là on ne peut pas parler de son éducation selon les principes fondamentaux de l'éducation intégrale, parce que l'harmonie des facteurs de l'éducation est une condition nécessaire pour une activité pédagogique rationnelle et intégrale » (1).

Les écoles, où sont réunis les enfants de familles partageant les mêmes opinions religieuses ou philosophiques, offrent aux maîtres les conditions dans lesquelles ils peuvent manifester pleinement leur pouvoir éducatif et par suite, elles préparent la possibilité d'une collaboration loyale et franche entre les maîtres, les élèves et les parents.

Ainsi, un *système du type synthétique*, — en admettant, d'*un côté*, la différenciation au sein de l'organisation générale de l'éducation nationale et en même temps en assurant pratiquement les conditions nécessaires à l'activité des parents et des autres collectivités différenciées, d'*un autre côté*, en faisant de l'Etat, par l'organisation scolaire publique et par l'imposition d'un programme

(1) Prof. St. SALKAUSKIS, *Un système scolaire rationnel* (en lithuanien), p. 17.

minimum à l'organisation scolaire libre, le réalisateur des aspirations nationales communes et le gardien des intérêts généraux, — *met en valeur toutes les possibilités et toutes les ressources de l'initiative privée et de l'initiative publique.*

La première apporte la diversité, et la deuxième surtout l'unité du travail éducatif national. « Toujours, partout. écrit. R. P. SERTILLANGES, la richesse de l'action vient d'en bas, si c'est d'en haut que vient la règle. C'est des obscures profondeurs du réel, non des combinaisons toujours un peu artificielles des pouvoirs, que doit surgir la vie » (1).

Cette utilisation complète de l'initiative privée et de l'initiative publique qui englobe, tant la réalisation de l'autonomie doctrinale, que la variété pédagogique et en même temps l'unité organique de l'éducation nationale, se basant sur une fin commune, est, à notre avis, une utilisation plus rationnelle et meilleure de ces deux catégories d'initiatives et une des conséquences générales de la solution synthétique du problème de l'organisation scolaire.

II. RÉPARTITION PLUS ÉQUITABLE DES RESSOURCES COMMUNES

Si une des principales causes qui conduisent aux solutions synthétiques est la nécessité de répartir les charges de l'éducation entre l'Etat et la Société, sa réalisation, en ce qui concerne les finances publiques, a comme conséquence générale la répartition plus équitable des ressources communes destinées à l'éducation et issues des impôts payés par tous les contribuables.

M. Ed. SPRANGER (2), en cherchant la solution du pro-

(1) A. D. SERTILLANGES, *La Famille et l'État dans l'éducation*, Paris, 1907, p. 104.

(2) Ed. SPRANGER, *op cit.*, p. 27.

blème des rapports entre l'Etat et l'Ecole, au point de vue ethico-culturel, indique d'abord trois facteurs qui ne devraient pas avoir une influence décisive sur cette solution.

Premièrement, s'il est utile aux pouvoirs publics et par suite, à leur politique scolaire, de connaître leurs possibilités financières dans le domaine éducatif, le point de vue financier doit rester au second plan dans la détermination des rapports entre l'Etat et l'école, car, dans le cas contraire, l'organisation scolaire la moins coûteuse serait la meilleure pour l'Etat.

Ensuite, le rapport des forces respectives des partis politiques se partageant, en fait, le pouvoir d'Etat, ne peut servir de critérium dans ce domaine.

Dans l'Etat démocratique, la volonté générale s'exprime par les votes de la majorité. Mais il est douteux que la force numérique de la majorité soit toujours proportionnée à la force de compréhension et de réalisation des besoins les plus profonds de la nation. Et, en tous cas, il est faux de prétendre qu'une victoire obtenue à la suite d'un vote doive être considérée comme un irréfutable jugement de Dieu sur le bon sens, la justice et la moralité des décisions issues d'un vote et transformées ensuite en lois.

En troisième lieu, explique M. Spranger, il y a une différence entre la répartition du pouvoir d'Etat donnée hic et nunc et un idéal pur et juste, d'après lequel, depuis Platon, nous mesurons les obligations normatives de l'Etat lui-même. Conformément à ces principes, il existe une différence entre les rapports de l'Etat et de l'école imposés par la seule division des forces entre les partis et les rapports qui devraient naître des exigences éthico-culturelles.

Les conceptions indiquées par M. Spranger, dans leurs formes les plus générales, sont théoriquement admises par tous les pays démocratiques ; néanmoins, dans la réalité, au sein de nombreux Etats, les rapports numériques

des forces politiques décident pratiquement du caractère des rapports de l'Etat et de l'enseignement.

Dans ces cas, les possibilités financières du Trésor déterminent le degré de l'influence des pouvoirs publics et celui des autres facteurs d'éducation dans l'organisation scolaire.

La puissance publique, en faisant profiter de ses ressources financières une catégorie d'écoles seulement, notamment les écoles publiques, désavantage *ipso facto* les écoles libres. L'Etat ou pratiquement le plus souvent les partis au pouvoir croient, — en entretenant seulement l'enseignement public neutre accessible, sans exception, à tous les habitants —, qu'ils donnent une solution générale du problème scolaire qui est la même pour tous.

Mais cette solution ne semble être égale pour tous qu'au premier abord ; pratiquement, elle ne l'est pas, parce que, comme le remarque justement le député socialiste hollandais. M. Gerhard (1), si la conception de l'école neutre correspond bien à la conception de l'éducation de certains groupes, elle ne correspond pas du tout à celle d'autres groupes.

Par exemple, dans les pays pratiquant la liberté scolaire hors de l'État, surtout dans ceux où l'enseignement officiel est insuffisant ou inacceptable pour une partie plus ou moins considérable des parents, ces derniers sont désavantagés par rapport à ceux qui sont satisfaits de l'enseignement neutre, fondé et entretenu par les pouvoirs publics.

Les parents qui, en raison de leurs croyances religieuses ou métaphysiques, se voient obligés, au prix de sacrifices pécuniaires spéciaux, de fonder des établissements scolaires privés et surtout les parents pauvres qui, souvent, ne peuvent pas faire profiter leurs enfants de l'enseignement libre, ont conscience d'être victimes d'une injustice sociale,

(1) Voir p. 217 de ce livre.

attendu qu'ils payent des impôts égaux à ceux des parents satisfaits et qu'ils ont les mêmes devoirs envers l'État.

En conséquence les pères de famille qui font éduquer leurs enfants dans les écoles libres s'élèvent contre cette situation qui leur fait payer les frais de deux écoles : une libre et une publique, ou ne leur permet pas de profiter réellement de la liberté.

Aux raisons des partisans du système scolaire hors de l'État, que chaque contribuable doit accepter le budget national en bloc, sans se faire exempter des chapitres qui ne le concernent pas, par exemple, les théâtres ou les musées pour ceux qui n'y vont jamais (1), les parents que l'enseignement public ne satisfait pas objectent qu'il y a une différence essentielle entre l'enseignement et les théâtres ou les musées : « D'abord, dit M. Edmond Chapoy, le budget des Beaux-Arts est moins important que celui de l'Enseignement ; ensuite le plus humble contribuable qui n'use pas de la faculté d'aller au théâtre ou dans les musées, ne paie qu'une fois, tandis que, pour remplir l'obligation de faire instruire son enfant, il paie deux fois. C'est toujours l'éternelle histoire du double billet de chemin de fer que devrait payer le voyageur pour un parcours identique exploité par deux compagnies sur deux réseaux différents (2). »

Dans le système scolaire de la liberté hors de l'État, la liberté existe seulement dans la mesure où les familles ont les moyens matériels de l'exercer. Pour les familles pauvres elle perd sa valeur pratique.

Voilà pourquoi la lutte scolaire, dans une très large mesure, se cantonne autour du problème des subventions à l'enseignement libre ou même autour de l'introduction du principe de l'égalité complète entre les deux catégories d'enseignement.

(1) Voir p. 51 de ce livre.

(2) Voir : Rapport de M. Edmond Chapoy : *Moyens et possibilités de réalisations de la R. P. S.* dans le livre : *La paix et la justice scolaire par R. P. S.*, Paris 1923, p. 95.

Le système de la liberté scolaire réalisé par l'État prend en considération le fait qu'à la base de la lutte scolaire on rencontre un conflit spirituel. Les pouvoirs publics dans ces systèmes refusent au nom de la liberté et de la justice scolaires de trancher ce conflit par les moyens financiers. *La fonction de l'Etat dans l'éducation se définit, en conséquence, en dehors des questions financières, et la concurrence raisonnable de l'enseignement public et de l'enseignement libre se base sur la confiance que tous les deux rencontrent dans les familles.* « Si un jour la lutte honnête aboutit à ce que l'école publique devienne l'exception et l'école privée la règle, disait le premier ministre hollandais, M. Cort van der Linden, réalisateur de la réforme constitutionnelle de 1917, pourvu que soit maintenue la nécessité de donner dans toute commune l'enseignement neutre tant qu'un enfant en aura besoin, non seulement je ne le déplorerai pas, mais j'y applaudirai. J'applaudirai qu'à la place de l'enseignement de l'autorité civile, l'enseignement privé devienne de règle. Je ne parle pas seulement de l'enseignement confessionnel, mais de l'enseignement privé dans toute son étendue (1). »

Voilà pourquoi, il nous semble, qu'un tel système qui donne des conditions et des possibilités égales en vue d'une participation active à l'organisation scolaire pour toutes les catégories de citoyens et de leurs groupements, sans distinction d'opinions religieuses, philosophiques ou politiques, est l'expression du principe de l'égalité de tous devant le charges fiscales et a pour conséquence générale la répartition plus équitable des ressources communes destinées à l'éducation.

(1) Voir M. Jac. van STAPELEN, *La péréquation financière entre l'enseignement public et l'enseignement privé,* dans la Documentation catholique, n° 579, 1931, p. 431.

CONCLUSION

Il ne s'agit ici, si on peut dire, que d'une ultime conclusion, parce que la troisième partie de la présente étude où les conceptions et les préférences personnelles de l'auteur sont entrées en jeu d'une manière plus marquée, était déjà dans une certaine mesure une conclusion.

Il faut avouer qu'en traitant un sujet aussi délicat et aussi discuté que le nôtre, et surtout en tenant compte non seulement des suppositions théoriques et des désirs des créateurs ou des réformateurs des systèmes scolaires, mais également de la réalité vivante et des faits tels qu'ils se présentent, la conclusion ne s'impose pas avec la force d'une déduction logique faite de certaines prémisses ou comme une conséquence de calculs mathématiques.

La réalité est trop complexe et trop de facteurs différents, et même d'impondérables, entrent en jeu. Il suffira ici de rappeler les positions prises dans le domaine scolaire par les partis de gauche en Hollande et en Belgique. Par exemple, les représentants de ces partis en Hollande stipulent dans les documents officiels, qu'ils considèrent les dernières grandes réformes scolaires en Hollande comme un acte de justice et que la diminution de l'enseignement public, qui peut se produire à la suite de ces réformes, ne sera pas pour eux une raison de rejeter la péréquation financière entre l'enseignement public et l'enseignement libre (1). Or, en Belgique, le parti socialiste qui a longtemps pratiqué, à ce sujet, une politique plus ou moins opportuniste, a dernièrement pris nettement une position de combat contre

(1) Voir pp. 212-213 de ce livre.

les subventions à l'enseignement privé, principalement à cause du succès considérable de ce dernier par rapport à l'enseignement public, et à cause des conséquences que ce fait peut indirectement engendrer dans l'avenir sur le terrain politique (1).

*
* *

Un des principaux motifs qui nous a décidé à entreprendre notre étude, c'est l'existence des pénibles luttes scolaires dans plusieurs pays et aussi certaines tentatives loyales de les réduire.

Dans l'exposé théorique du système de la liberté par l'État, un de ses principes que nous avons indiqués, est celui de la paix scolaire, de la paix qui serait acquise,non par le suppression d'un ou de plusieurs groupes qui luttent autour de l'école, mais qui serait le résultat d'une évolution naturelle basée sur la tolérance réciproque et la justice, et qui apporterait les conditions nécessaires à l'évolution normale de l'éducation scolaire, et, en général, de l'activité culturelle.

Il va sans dire qu'il ne faut pas comprendre ici la paix scolaire d'une manière simpliste : il serait puéril d'attendre de l'établissement d'un système scolaire, ou d'un autre, une paix absolue. En fait, on ne peut parler que d'une paix relative. La paix scolaire absolue serait possible, si on pouvait pratiquement trouver une solution idéale du problème de l'organisation scolaire. Mais parce que, comme l'indique justement M. le Dr Schröteler, on ne peut pas atteindre « une solution idéale dans un État divisé doctrinalement », en conséquence, « la tendance peut s'orienter seulement vers un optimum relatif, mais jamais vers un optimum absolu (2). »

(1) Voir p. 159 de ce livre.

(2) Prof. Dr J. Schröteler, *Die Lösung der Schulfrage in Holland*, *op. cit.*, p. 42.

C'est un fait que les sociétés modernes manquent d'unité de doctrine et que le conflit spirituel existe indépendamment des systèmes scolaires. « S'il y a une conciliation possible entre les hommes d'idées contradictoires, explique Mgr F. Lavallée, il n'y en a pas entre les idées elles-mêmes ; c'est leur nature, elles sont intransigeantes (1). »

Sur ce sujet, les réalisateurs et les partisans des systèmes de la liberté par l'État ne se font pas d'illusions.

Le gouvernement hollandais, en établissant sur ce type le système de la liberté, indique d'une manière expresse dans son *Mémoire-Réponse* qu'on n'attend pas de cette réforme la conciliation de deux esprits religieux ou doctrinaux opposés, mais qu'on cherche seulement à écarter la lutte politique qui sévit autour de l'école et qui est, selon lui, la conséquence inévitable de ce que l'État, d'une manière ou d'une autre, prend parti dans une affaire d'ordre spirituel (2).

* * *

Pendant des siècles, les familles et les sociétés se sont préoccupées de l'éducation hors de l'État par l'intermédiaire de leurs divers organes : l'Église, les communautés religieuses ou nationales et les associations scolaires libres. Le conflit scolaire est né quand ces organismes sociaux et leurs institutions scolaires se sont rencontrés avec l'État, comme organisateur de l'éducation.

Une solution synthétique, tenant compte de la vitalité et de l'activité de ces forces historiques organisatrices de l'éducation, exige des systèmes scolaires dont les fondements doivent reposer sur les principes qui assurent à ces forces la « self-determination » et que Guizot, en parlant du sys-

(1) Mgr. F. Lavallée, *La neutralité de l'État entraîne-t-elle la neutralité de l'École ?* dans la *Revue Catholique des Institutions et du Droit*. Nov.-déc. 1931, p. 494.

(2) Voir page 216 de ce livre.

tème anglais, appelait « sains et saufs » où on voit « l'État venant en aide aux efforts, soit de l'Église, soit des sectes dissidentes, soit des corporations laïques, soit des particuliers en faveur de l'éducation populaire et apportant partout dans cette grande œuvre sa puissance et sa surveillance, sans gêner nulle part, ni la foi religieuse, ni le libre développement du zèle volontaire (1). » Ou plus tard, comme l'indique G. Kerschenteiner (2), on le voit, même en organisant son propre enseignement à côté des institutions scolaires privées, respecter le principe de la liberté individuelle et sociale, avec un minimum d'intervention directe et un déploiement maximum de l'autonomie locale et sociale dans les affaires de l'éducation.

Ainsi, les systèmes scolaires à caractère synthétique, qui cherchent, non l'unité ou le compromis des doctrines controversables, mais l'unité de tolérance réciproque et qui mettent toutes les collectivités confessionnelles, doctrinales ou ethniques, ne menaçant pas l'ordre public et le bien commun, sur le même pied d'égalité en face des pouvoirs publics, préparent théoriquement toutes les conditions nécessaires à l'avènement et la durée de la paix scolaire.

Cela ne signifie pas que dans les pays ayant pratiquement des systèmes de ce type, il n'y ait pas un nombre plus ou moins considérable de mécontents. Il y en a, comme il y a aussi des opposants aux régimes démocratiques, même les plus loyaux. Ce qu'il importe ici de savoir, c'est, si un système scolaire est acceptable à la plus grande majorité possible de la nation et si la minorité peut *ou* non s'élever raisonnablement contre ce système, en tant que réalisateur de l'inégalité, de l'injustice sociales ou de l'exclusivisme.

Il nous semble que les systèmes à caractère synthétique, loyalement réalisés, remplissent exactement cette condi-

(1) Cité selon Louis Wuarin, l'*État et l'École*, Paris 1885, p. 34.
(2) Voir G. Kerschensteiner, *op. cit.*, p. 31.

tion. La longue expérience scolaire de la Hollande, de l'Angleterre ou du Canada français et aussi les systèmes scolaires adaptés aux minorités ethniques et religieuses par les traités dans les États issus de la grande guerre, en apportent suffisamment de preuves.

Nous osons affirmer que, même en Belgique, où le système scolaire en vigueur repose, non sur un consentement général de tous les groupes intéressés, mais seulement sur l'équilibre des forces et des intérêts politiques, — l'état actuel, au point de vue de la justice et de la paix scolaires, est plus normal que celui que cherchent à établir les partis belges de gauche. La confiance que l'enseignement libre à tous degrés y rencontre chez les familles et, par suite, le progrès constant de sa population, par rapport à l'enseignement public, est une preuve plus éloquente que toutes les démonstrations théoriques.

Après avoir analysé le caractère de l'éducation ancienne, M. E. Candaux conclut : « Elle recherche l'uniformité des consciences et agit avant tout par contrainte. L'éducation nouvelle, au contraire, est obligée d'accueillir la diversification, et pour cela remplace la contrainte par la collaboration et la surveillance par le contrôle : diversification, collaboration et contrôle sont également des procédés généraux d'action des sociétés modernes (1). »

M. R. Unmack, en cherchant à déterminer quel système scolaire correspondrait le mieux à un tel état de choses, remarque : « Les nations gardent soigneusement leur liberté parce qu'elles ont le droit de « Self-determination ». Les groupes plus petits compris dans ce cadre de la nation ne possèdent-ils pas aussi ces droits ? Ne doit-on pas les leur conserver autant que possible ? (2) ».

(1) Em. Candaux, *La fonction sociale de l'éducation*, p. 136.
(2) R. Unmack, *Éducation et Décentralisation*, p. 182.

Après avoir étudié et indiqué quelques régimes où les collectivités de caractère doctrinal, confessionel ou ethnique, sous le contrôle de l'État, jouissent d'une certaine autonomie dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation scolaire, nous voudrions voir l'avenir s'orienter nettement vers des solutions plus larges, plus rationnelles, dans le sens de l'autonomie culturelle, se basant sur le fédéralisme des unités culturelles différenciées, applicables, sans distinction, aux minorités comme aux majorités.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

INTRODUCTION ET PREMIÈRE PARTIE

I. — Les chapitres a caractère théorique

Croiset (Alfred). — *Le monopole de l'enseignement*, dans l'ouvrage collectif : *Neutralité et monopole de l'enseignement.* Paris, Alcan, 1912, pp. 1-24.

Delos (J.-T.). — *La Société Internationale et les Principes du droit public.* Paris, Pédone, 1930.

Durkheim (Émile). — *Éducation et Sociologie. Introduction de Paul Fauconnet*, Deuxième édition, Paris, Alcan, 1926.

Fauconnet (P.). — *L'Enseignement de la sociologie. Bulletin de l'Institut Français de Sociologie*, 2e année, fasc. 1. Paris, Alcan, 1932, pp. 5-31.

Ferrari (Francesco-Luigi). — *Le régime Fasciste italien*, Paris, Spes, 1928.

Giraud (Émile). — *La Crise de la Démocratie et les Réformes nécessaires du pouvoir législatif.* Paris, Marcel Giard, 1925.

Goy (Henri). — *La Politique scolaire de la Nouvelle Italie*, Paris, Roger, 1926.

Guy-Grand. — *Sur la Paix Religieuse* (ouvrage collectif). Paris, Bernard Grasset, 1922.

Hessen (prof. Dr Sergius). — *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten*, dans l'ouvrage collectif : *Handbuch der Pädagogik*, Herausgegeben von Herman Nohl und Ludwig Pallat, Band IV, Verlag von Julius Beltz in Langensalza, 1928, pp. 419-510.

Hovre (Fr. De). — *Essai de Philosophie pédagogique.* Traduit d'après l'édition flamande par G. Simeons, Bruxelles, Librairie Albert Dewit, 1927.

Leroy-Beaulieu (Paul). — *L'Etat moderne et ses fonctions,* Quatrième édition, Alcan, Paris, 1911.

Mirkine-Guetzévitch (B.). — *Les Nouvelles Tendances du Droit Constitutionnel.* Paris, Marcel Giard, 1931.

Salkauskis (Prof. St.). — *Racionali Mokyklu Organizacijos Sistema* (en lithuanien) (Un système rationnel de l'organisation scolaire). Kaunas, 1927.

Spranger (Eduard). — *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik,* Berlin, W. de Guyter, 1928. In-4°, 52 pages. (Abhandlungen der Preuss. Akademie der Wissenschaften 1927. Ph. hist. Klasse, n° 3.

II. — Le monopole scolaire soviétique

Bem (A.). — *Nouvelle étape de la pédagogie soviétique* (en russe), dans la revue : *L'École russe à l'étranger,* Prague, 1926, Livre 23, pp. 471-492.

Choulguine. — *École et État,* dans : *Pédagogie prolétarienne* (thèses, rapports et débats des journées pédagogiques de Leipzig 1928). Paris, Éditions de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, 1928.

Dévaud (Eugène). — *La Pédagogie scolaire en Russie Soviétique.* La doctrine. Paris, Desclée de Brouwer et Cie, 1932.

Dumont (C. O. P.). — *La question scolaire en U. R. S. S. La Vie Intellectuelle,* Les éditions du Cerf, Juvisy (S.-et-Oise), 25 novembre 1932, pp. 51-63.

— *Décret du 25 août 1932 sur les programmes et le régime scolaire de l'école primaire et moyenne* (Texte avec commentaire de Dumont), *ibid.,* pp. 63-75.

Hessen (S.). — *Les visiteurs étrangers — sur l'école soviétique* (en russe). *L'École russe à l'étranger,* Prague, 1929. Livre 31, pp. 1-34.

Hessen (S.) et Novogilov (N.). — *Dix ans d'école soviétique,* dans la même revue (1927-1928), Livre 28, pp. 473-520.

— *La Politique scolaire du Pouvoir soviétique de 1927 à 1930,* même revue, 1931, Livre 34, pp. 385-420.

Instruction publique, revue soviétique, Moscou, 1927. N°s 11-12 (discours de A.-W. Lounatcharsky).

Instruction publique dans R. S. F. S. R. vers 1929-30. Compte-rendu de l'activité du Commissariat de l'Instruction publique pour les années scolaires de 1928-29. Moscou, Léningrad. Édition d'État, 1930. 92 pages, plus trois appendices.

LOUNATCHARSKY (A.-W). — *Les Problèmes de l'Instruction Publique en Régime Soviétique* (Discours), Paris, Éditions de l'I. T. E., 1925.

MIRKIN-GUETZÉVITCH (B.). — *La Théorie générale de l'État soviétique*, Paris, Marcel Giard, 1928.

MONZIE (Anatole de). — *Petit Manuel de la Russie nouvelle*, Paris. Firmin-Didot et Cie, 1931.

PINKIÉVITCH (A.-P.). — *La pédagogie soviétique de dix ans* (1917-1927). 2e édition, Moscou 1927.

— *Le Système de l'instruction publique en U. R. S. S. — Pédagogie prolétarienne*, Paris, Éditions de I. T. E., 1928.

Programmes officiels de l'enseignement dans la République des Soviets (en français), Paris, Éditions de I. T. E., 1925.

Programmes et *notes méthodiques de l'école unique du travail.* Première édition, *Programmes.* Moscou-Léningrad. Édition d'État, 1927.

— Deuxième édition. *Notes méthodiques pour les programmes*, 1927.

Programmes de l'école primaire. Variante de ville. Moscou, Édition d'État, 1930.

— *Variante de campagne*, Édition d'État, 1930.

Projet de statut de l'école unique du travail. Moscou. Édition d'État, 1928.

Syndicalisme universitaire en Russie, Paris, Éditions de I. T. E., 1925.

TRILLAT (Jean J.). — *Organisation et Principes de l'Enseignement en U. R. S. S.* Les relations entre la science et l'industrie (69 pages, plus trois planches). Paris, Hermann et Cie, 1933 (à titre purement documentaire nous signalons cet ouvrage paru au moment où notre travail était sous presse).

WARNOTTE (Daniel). — *Examen sociologique de la Constitution soviétique, Revue de l'Institut de Sociologie* (Institut de Sociologie Solvay, Bruxelles), 1932, n° 2, avril-juin (pp. 265-287) ;

n° 3, juillet-septembre (pp. 453-498) ; et n° 4, octobre-décembre (pp. 805-843).

ZINOVJEV (G.). — *Le Corps Enseignant et la Dictature du Prolétariat* (Discours), Paris, Éditions de l. T. E., 1925.

III. — LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS

ALBARET (A.). — *L'Enseignement public et privé*, Paris, Spes, 1927.

BASTIANELLI (A.). — *Pour une réforme générale de l'enseignement. Politique*, Revue de Doctrine et d'Action, n° 5, 1930 (Spes), pp. 385-422.

BARRET (Émile). — *La Doctrine de l'Église catholique en matière d'enseignement public.* Étude sur la législation scolaire de la France. Thèse de doctorat, Paris, imprimerie M. R. Leroy, 1912.

BÉDÉ (Jean-Albert. — *Le problème de l'école unique en France*, Paris, Société d'Édition « Les Belles Lettres », 1931.

BOUGLÉ (C.). — *Le principe des Nationalités et les Minorités nationales*, Conférence faite à Paris, le 8 mars 1929, au Centre européen de la Dotation Carnegie. Publications de la Conciliation internationale, pp. 87-114.

BUISSON (F.). — *L'Organisation de l'enseignement laïque et les lois de 1881-1886*, dans l'ouvrage collectif : *La lutte scolaire en France*, Paris, Alcan, 1912.

CELIER (Léonce). — *Le procès de l'école libre.* Documents inédits. Paris, J. de Gigord, éditeur, 1931.

COMPAYRÉ (Gabriel). — *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, Tome II, Paris, Hachette, 1879.

Éducation Chrétienne de la Jeunesse, Encyclique de S. S. Pie XI (31 décembre 1929). Paris, Maison de la Bonne Presse, 1930.

HESSEN (S.). — *L'État et l'organisation de l'enseignement en France et en Angleterre. Archives de Philosophie du droit et Sociologie juridique*, Paris, Recueil Sirey. Nos 3-4 — 1931, pp. 421-437.

— *Staat und Schulwesen in Frankreich vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterichts.* Berlin S. W. 68, 1931, Heft 2, pp. 129-153.

FAUCONNET (Paul). — *L'École unique et la Démocratie française.* Conférences de l'École des Hautes Études 21 janvier 1926. *Revue Universitaire*, Paris, Armand Colin, 1924, Tome I, pp. 235-236.

FLOTTES (Pierre). — *La Révolution de l'École unique*, Paris, Éditions Jules Tallandier, 2e édition, 1931.

ISRAEL (Alexandre). — *L'École de la République.* La grande œuvre de Jules Ferry. *Préface de M. Edouard Herriot.* Librairie Hachette, 1931.

LIARD (Louis). — *L'Enseignement supérieur en France*, Tome I, Paris, Armand Colin, 1888. Tome II, 1894.

MORA (J.). — *Le vrai visage de l'École Unique. Préface du Général de Castelnau*, Paris, Flammarion, 1930.

PETIT (Alain). — *L'Évolution de la législation française en matière de l'enseignement.* Thèse. Paris, Librairie Arthur Rousseau, 1924.

Recueil de jurisprudence Sirey, 1911, IIIe partie, p. 49.

VIVIANI (René). — *Et la neutralité ? L'Humanité*, journal quotidien socialiste, 4 octobre 1904.

VÖLKER (Otto). — *Das Bildungswesen in Frankreich.* Geschichte und Gegenwart. Georg. Westermann, Braunschweig, Berlin, Hamburg 1927.

DEUXIÈME PARTIE

I. LE SYSTÈME SCOLAIRE BELGE

ARENDT (Léon). — *La liberté de l'enseignement supérieur et les jurys d'examens.* Louvain, Paris 1870.

BAUWENS (Léon). — *Manuel de la Législation scolaire.* I. Loi Organique. II. Commentaire. III. Arrêtés d'exécution, 7e édition, Bruxelles, Albert Dewit, 1926.

— *Manuel de législation scolaire.* Supplément à la 7e édition, 1929.

— *Code de l'enseignement secondaire*, Tome I. Albert Dewit, 1930.

BECKERS (Léon). — *L'Enseignement supérieur en Belgique*, Code annoté des dispositions légales et réglementaires, précédé d'une Notice Historique sur la matière, Bruxelles, Alfred Castaigne, 1904.

Bessières (Albert). — *Pour la justice scolaire par la R. P. S.* Paris, Action Populaire, 1921.

Blampain (le Chanoine). — *La Liberté d'Enseignement en Belgique d'après la Constitution,* dans l'ouvrage collectif : *Un siècle d'enseignement libre,* édité par La Revue Catholique des idées et des faits, (Bruxelles) 1932, in-4°, pp. xxi-xxv.

Bouché (Benoît). — *Le problème de l'éducation et le socialisme.* Bruxelles, l'Églantine, 1926.

Bus de Warnaffe (Vicomte Charles du). — *L'École Libre.* Louvain. Éditions Rex, 1932.

— *L'Enseignement primaire libre au cours d'un siècle,* dans : *Un siècle d'enseignement libre,* pp. xxxii-xxxvi.

— *La question scolaire. La revue catholique des idées et des faits,* 21 octobre 1932, pp. 17-21.

— *L'Enseignement secondaire libre catholique en Belgique,* dans l'ouvrage collectif : *Problèmes d'Éducation dans l'Enseignement secondaire,* tome II, Éditions Casterman, Tournai (Belgique). Paris, 1931, pp. 57-61.

Bus de Warnaffe (Léon du). — *Les lois organiques de l'enseignement primaire depuis 1830,* Bruxelles, Action catholique, 1911.

Charriaut (Henri). — *La Belgique Moderne terre d'expérience.* Paris, Flammarion, 1910.

Derie (Louis). — *École et l'État. Essai de législations comparées.* Bruxelles, Société Belge de librairie, 1895.

Duclos (Dr. P.). — *La notion de Constitution dans l'œuvre de l'Assemblée Constituante de 1789.* Dalloz, 1932.

Essen (Léon van der). — *L'Université Catholique de Louvain de 1834 à 1930,* dans : *Un siècle d'enseignement libre,* pp. 3-30.

Haudenard (Abbé R. van). — *La question scolaire et le parti socialiste belge. Étude documentaire,* publiée par *Les Dossiers de l'Action Catholique* (Septembre 1927). Charleroi.

Haulleville (P. de). — *De l'enseignement primaire en Belgique,* Bruxelles. Victor Devaux et Cie, 1870.

Hiers (Abbé N.). — *La Fédération nationale de l'enseignement moyen libre, Problèmes d'Éducation,* tome II, pp. 52-56.

Houry (C. B.). — *Du droit des gouvernements sur l'instruction publique et du monopole de l'enseignement dans les Pays-Bas.* Bruxelles, 1829.

Hout (Abbé R. G. van den). — *Introduction du livre : Un siècle d'Enseignement libre*, pp. vii-x.

Hoyois (Jos.). — *Les Partis de Gauche peints par eux-mêmes.* 8e édit. (de l'avant-guerre). Bruxelles, Maison de l'Action Catholique.

Lebon (Léon). — *Histoire de l'enseignement populaire en Belgique.* Bruxelles, Leipzig, Gand, C. Muquardt, Éditeur, 1868.

Manuel à l'usage des Membres du Sénat et *de la Chambre des Représentants*, Bruxelles, 1929.

Meester (Le Chanoine A. de). — *La liberté d'enseignement. Étude de droit constitutionnel.* Publications de la Fédération nationale de l'enseignement libre, Bruges, 1922.

Moniteur Belge, Bruxelles no 182, 1er juillet 1930. *Loi relative à la subvention à allouer annuellement à l'université libre de Bruxelles, à l'université catholique de Louvain et à l'école de de mines et de métallurgie de Mons*, pp. 3407-3408.

Paeuw (Léon de). — *La Réforme de l'enseignement populaire en Belgique*, Paris, Armand Colin, 1919.

— *Loi organique de l'enseignement primaire.* 7e édition, Librairie Belge Baerle-Duc (Province d'Anvers), 1926 (supplément, 1928).

Pergameni (Hermann). — *La liberté de l'enseignement*, conférence donnée à l'association libérale de Bruxelles, le 5 avril 1882.

Peters (Mgr. H.). — *L'enseignement technique libre*, dans : *Un siècle d'Enseignement libre.*

Peuple (*Le*), Organe quotidien de la démocratie socialiste belge, 30 novembre 1930. *Compte-rendu du Congrès spécial du Parti socialiste belge.*

Pirenne. — *Histoire de Belgique*, tome VI. Bruxelles, Maurice Lamertin, Librairie-éditeur, 1926.

Reh (Dr phil. Hans). — *Die belgische Volkschule im Parteikampf* (1806-1914). Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1919.

Révision constitutionnelle en Belgique et ses conséquences (écrit d'inspiration libérale des dernières années du xixe siècle). Bruxelles, Imprimerie D. Stevelinck, 31, rue de la Pacification.

San (Louis De). — *Code de l'enseignement moyen en Belgique.* Lierre, Joseph Van et Cie, 1910.

Smet (le Chanoine Jos. de). — *L'Enseignement moyen en Belgique* dans : *Un siècle d'enseignement libre*, pp. xvi-xviii.

Taeda. — *Le Deuxième Cabinet de Broqueville*, dans *Le Flam-*

beau, Revue belge des questions politiques et littéraires, Bruxelles, nº 1, janvier 1933, pp. 108-126.

VERHAEGEN (Pierre). — *La lutte scolaire en Belgique*. Gand, A. Siffer, éditeur, 1906.

II. LE SYSTÈME SCOLAIRE HOLLANDAIS

BACHMANN (Dr Friedrich). — *Das holländische Volksschulgesetz von 1920 und seine Auswirkung*. Langensaltza, Hermann Beyer und Söhne, 1928.

BACOT (David). — *Notes sur l'instruction primaire en Hollande. L'Ecole neutre*. Paris, Lechevalier, éditeur, 1875.

BEUNS S. J. (M. Dr J. J. W). — *Enseignement catholique secondaire et préparatoire aux études universitaires dans les Pays-Bas*. Édition du Bureau central catholique pour l'enseignement et l'éducation (en hollandais et en français), La Haye, 1930.

BROECK (M. C. van den). — *La liberté subventionnée en Hollande*, dans l'ouvrage collectif : *Problèmes d'Éducation dans l'enseignement secondaire*. Tome I. Éditions Casterman. Tournai (Belgique). Paris, 1931, pp. 332-341.

Das holländische Schulgesetz, Mit einer Tabelle. Düsseldorf, Verlag der Kath. Schulorganisation, 1921.

GROSSMANN (Rector). — *Holland als Erzieher. Eine studie über das holländisehe Schulgesetz*. Preussische Lehrer-Zeitung, Magdeburg. N. N. 22, 23, 25 (1928).

Hat sich die holländische Schulorganisation bewährt ? — Sonderabdruck aus *Schule und Erziehung*, 15 jahrg. 1927. — Heft 3.

HENTZEN O. F. M. (Dr Cassianus). — *Die Lösung des Schulproblems in Holland*. Verlag der Kath. Schulorganisation. Düsseldorf. 1892.

LEHMAN (Reinhold). — *Staat, Kirche und Schule im Auslande* (Chapitre sur *Hollande*), pp. 7-21). Verlagshaus Darmstadt, 1927.

MONTI (Giuseppe). — *La libertà della scuola. Principi-Storia. Legislatione comparata*. Milano, Società editrice « Vita e pensiero », 1928. (Chapitre sur la Hollande), Paesi Bassi, pp. 617-664.

MOYERSOEN (Romain). — *Le régime légal de l'enseignement primaire en Hollande.* Paris, Gand, Engelcke, 1895.

NOCHMALS : *Hat sich die holländische Schullösung bewährt ? Schule und Erziehung.* 3. Heft 1928. Düsseldorf.

OFFENSTEIN (Dr W.). — *Die Schulpolitik der Sozialdemocratie,* Herausgegeben von der Zentralstelle der Katholischen Schulorganisation Deutschlands, Düsseldorf.

SALVERDA DE GRAVE. — *La Hollande.* Les éditions Rieder, Paris, 1932.

SCHRÖTELER (prof. Dr Josef). — *Die Lösung der Schulfrage in Holland.* — *Die Erziehung,* Heft 1, octobre 1931, Leipzig, pp. 26-46.

STAPELEN (Jac. van). — *La question scolaire en Hollande. La péréquation financière entre l'enseignement public et l'enseignement privé (1913-1923).* — *La Documentation Catholique,* no 579. 26 sept., 1931 (pp. 387-432) ; no 608. 16 avril 1932 (pp. 1027-1086) ; no 609. 23 avril 1932 (pp. 1133-1146). Paris, Maison de la Bonne Presse.

VERHOEVEN (le docteur Th.). — *La solution de la Question scolaire en Hollande* (discours). S'Gravenhage, R. K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding, 1926.

VERSCHAVE (Paul). — *Le régime légal de l'enseignement en Hollande,* Paris, librairie Rousseau, 1910.

— *La Hollande Politique, Un parti catholique en pays protestant.* Paris, Perrin et Cie, 1910.

— *Les Catholiques hollandais et les dernières élections législatives. Chronique Sociale de France,* no 11, 1929, Lyon, pp. 776-791.

— *La coalition chrétienne aux Pays-Bas. Les Documents de la Vie Intellectuelle,* 20 décembre 1929, Juvisy, Seine-et-Oise, pp. 481-506.

III. — TENDANCES GÉNÉRALES DE LA POLITIQUE ET DE LA LÉGISLATION INTERNATIONALES VERS UNE SOLUTION SYNTHÉTIQUE.

BRIÈRE S. J. (Yves de la). — *La Communauté des Puissances. D'une communauté inorganique à une communauté organique.* Paris, Gabriel Beauchesne et ses fils MCMXXXII.

DELOS (J. T.). — *Le problème de la protection internationale des libertés culturelles et des minorités nationales.* — *La Nouvelle Revue des Jeunes,* 15 janvier 1932, Paris, pp. 29-57.

HASSELBLATT (Werner). — *Die Kulturautonomie in Estland.* — *Die Minderheiten Frage,* Heft. 10, Juli 1929, München, pp. 705-708.

ITO (N.). — *La protection des minorités,* Paris,. Librairie L. Channy et L. Quinsac, 1931.

LE FUR (Louis) et CHKLAVER (Georges). — *Recueil de textes de Droit International public,* Paris, Dalloz, 1928.

MANDELSTAM (André). — *La protection des minorités.* Recueil des cours de l'Académie de Droit international de la Haye, 1923, tome 1, pp. 367-517.

— *La Protection internationale des minorités.* Première partie. *La protection des minorités en droit international positif.* Paris, Recueil Sirey, 1931.

VICHNIAK (Marc). — *Le droit minoritaire et les droits des minorités, Archives de Philosophie du droit et de Sociologie juridique* nos 3-4, 1931, Recueil Sirey, pp. 439-463.

TROISIÈME PARTIE ET CONCLUSION

BOUGLÉ (C.). — *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs,* 2e édition, Paris, Armand Colin, 1929.

CANDAUX (Émile). — *La fonction sociale de l'éducation,* Genève-Lausanne, librairie Payot, 1930.

CHAPOY (Edmond). — *Moyens et Possibilités de réalisations de la R. P. S.* dans l'ouvrage collectif : *La Paix et la Justice Scolaires par la R. P S.* (Compte-Rendu in-extenso d'une journée d'étude). Paris, 14 *bis,* rue d'Assas, 1923, pp. 63-109.

DOTRENS (Dr R.). — *L'Éducation nouvelle et l'enseignement public,* dans : *Revue Internationale de Sociologie,* janvier-février 1933, Paris, Giard, pp. 27-39.

EGIDE M. ROY O. F. M. — *La formation du Régime Scolaire Canadien-Français,* Québec, 1924.

LAVALLÉE (Mgr. F.). — *La Neutralité de l'État entraîne-t-elle la neutralité de l'École* ? *Revue catholique des Institutions et du Droit.* Novembre-Décembre, 1931, Lyon, pp. 481-502.

KERSCHENSTEINER (Georges). — *Englands staatliche Schulpolitik vom Beginn des 19 Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterichts*, Berlin, S. W. 68, 1930. Heft. 1, pp. 23-34.

PARODI (D.). — *Les droits de la Famille, de l'enfant et de l'État*, dans l'ouvrage collectif : *Neutralité et monopole de l'enseignement*, Paris, Alcan, 1912, pp. 25-59.

PIERLOT (Hubert). — *La Législation scolaire de la Province de Québec*. Bruxelles, Albert Dewit, 1911.

RIANCEY (H. de). — *Histoire antique et législative de l'instruction publique et de la liberté de l'enseignement en France*, 2 vol. 1844.

SCHRÖTELER (prof. Dr Josef). — *Die Lösung der Schulfrage in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Die Erziehung*, Heft. 8, mai 1931, Leipzig, pp. 507-525.

SERTILLANGES (P.-D.). — *La famille et l'État dans l'éducation*, Paris, Gabalda et Cie, 1907.

UNMACK (Rondall). — *Éducation et Décentralisation*, Paris, Les Presses Modernes, 1926.

WUARIN (Louis). — *L'État et l'École* (ou *Des Devoirs et des droits de l'État en matière d'enseignement et d'éducation*), Paris, librairie Fichbacher, 1885.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1-10

PREMIÈRE PARTIE

LES RAPPORTS DE L'ÉTAT ET L'ÉDUCATION : QUELQUES TYPES CARACTÉRISTIQUES

CHAPITRE PREMIER. — **Système du monopole scolaire** 13-44

A. *Aperçu général* 13

B. *Le monopole scolaire soviétique* 19

I Conditions théoriques qui déterminent le caractère de ce monopole 19

II Caractère général du monopole scolaire soviétique 22

III Les deux périodes du développement de l'éducation soviétique 25

1) Période anarchico-utopique de 1918-1921 .. 25

2) Période de transformation systématique de l'école au moyen de la domination du régime soviétique 29

Ses trois phrases : *a*) celle de la recherche des méthodes scolaires spécifiquement communistes : les programmes du Conseil Scientifique d'État (G. U. S.) ; *b*) celle du tâtonnement après la chute des programmes de G. U. S. ; et *c*) celle de la liaison plus étroite avec la construction socialiste en vertu du plan Quinquennal 29

IV Résumé - conclusion 43

CHAPITRE II. — **Système de la liberté scolaire hors de l'État** 45-84

A. Conditions théoriques générales d'un système de la liberté 45

Quelques conceptions spécifiques à un système de la liberté hors de l'État 49

B. *Le système scolaire français* 52

I La transformation de l'enseignement en fonction de l'État sous la Grande Révolution 52

II. L'origine et le destin de l'Université 55

La période du monopole scolaire complet.... 55

III. Les étapes de la liberté scolaire 59

1) La liberté de l'enseignement primaire. La loi Guizot 1833 59

2) La liberté de l'enseignement secondaire. Loi Falloux 1850 60

3) La liberté de l'enseignement supérieur. Lois de 1875, de 1880 et 1896 63

IV. La dernière phase du développement du système scolaire français 65

1) Les causes extérieures et l'esprit des réformes scolaires sous la Troisième République 65

2) Le régime de l'enseignement public 66

3) Le régime de l'enseignement libre 75

V. Le caractère général et les dernières tendances du système français 77

CHAPITRE III. — **Système de la liberté scolaire par l'État.** 85-92

(*Solution synthétique du problème de l'organisation scolaire*).

I. Les conditions et les principes théoriques de ce système 85

DEUXIÈME PARTIE

MANIFESTATIONS TYPIQUES DE LA SOLUTION SYNTHÉTIQUE DU PROBLÈME SCOLAIRE

CHAPITRE IV. — **Le système scolaire belge** 95-164

A. *Les facteurs extérieurs qui avaient agi sur la formation du caractère du système scolaire belge* 95

I) Le monopole scolaire en Belgique sous la domination hollandaise. II. La défiance des belges vis-à-vis du pouvoir exécutif au début de leur indépendance 95

B. *Les étapes principales de la formation du régime de l'enseignement primaire et des luttes scolaires* 104

I. La période de la liberté scolaire absolue. Les premières dispositions légales et leurs effets.... 104

II. La consécration légale et définitive du rôle actif de l'État dans l'organisation scolaire........ 109

1) Le régime instauré par la première loi organique de 1842 (1842-1879). 2) Le caractère théorique de cette loi. 3) L'évolution des doctrines scolaires des catholiques et des libéraux 109

III. Les tendances laïques et étatistes en matière scolaire sous le gouvernement libéral............ 117

1) Le régime de la loi de 1879 (1879-1884). 2) La réaction catholique et ses effets. 3) Les thèses libérales et catholiques en face des électeurs de 1884................ 117

IV. L'évolution continue du système scolaire belge dans le sens de la liberté scolaire par l'État.. 122

1) Les régimes de la loi de 1884. 2) Celui de 1895 et 3) Celui de 1914. 4) Les conflits scolaires de cette période (1884-1914)........ 122

V. Consolidation légale et financière du régime de l'enseignement libre sous le signe de la paix scolaire pendant la période de l'après-guerre 131

VI. Le caractère et la situation générale du régime l'enseignement primaire 135

1) Dispositions légales générales.
2) Les diverses catégories d'écoles. 3) L'extension du principe de l'adoption et des subsides. 4) La situation respective de l'enseignement public et de l'enseignement libre au point de vue statistique (141-144) 135

C. *Le régime de l'enseignement secondaire*.............. 145

I. Le système de la liberté hors de l'État. II. La situation respective, en droit et en fait, de l'enseignement public et de l'enseignement libre 145

D. *Le régime de l'enseignement supérieur* 150
I. L'origine de l'enseignement supérieur actuel belge. II. Son évolution légale. Le développement du régime dans le sens de la liberté par l'État 150

E. *L'état actuel du système scolaire belge par rapport aux dernières tendances des partis politiques et des groupements doctrinaux* 158

CHAPITRE V. — **Le système scolaire hollandais** 165-242

A. *Le milieu politico-religieux* 165
I. Les questions religieuse et scolaire dans la vie publique hollandaise 165
II. Les partis politiques et la question scolaire 167
1) Les partis de droite
Le parti anti-révolutionnaire 167
Union chrétienne historique 168
Le parti catholique 170
La coalition des partis chrétiens 172
2) Les partis de gauche 173
Le mouvement et les partis libéraux 173
La position des libéraux dans le domaine scolaire 176
3) Le mouvement et le parti socialiste 177

B. *L'origine et le développement du régime de l'enseignement primaire* 182
I. Le point de départ du système scolaire actuel .. 182
II. La période du monopole de fait 183
III. La période de la liberté scolaire hors de l'État .. 188
IV. La période de l'établissement de la liberté scolaire par l'État 198
1) L'introduction et le développement de la liberté subventionnée 198
2) La préparation de la solution synthétique définitive consacrant l'égalité complète des deux catégories d'enseignement 207
V. Le régime actuel de la liberté réalisé par l'État et son exercice 219

C. *Le régime de l'enseignement secondaire* 233

D. *Le régime de l'enseignement supérieur* 240

Chapitre IV. — **Tendances générales de la politique et de la législation internationales vers une solution synthétique.** 243

TROISIÈME PARTIE

LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES GÉNÉRALES D'UNE SOLUTION SYNTHÉTIQUE

Chapitre VII. — **Les causes générales d'une solution synthétique** 257-272

I. Aspirations des familles et des collectivités vers une autonomie doctrinale dans le domaine de l'éducation 257

II. Nécessité de répartir les charges de l'éducation entre l'État et la Société.......... 265

Chapitre VIII. — **Les conséquences générales des systèmes à caractère synthétique**.......... 273-282

I. Meilleure utilisation de l'initiative privée et de l'initiative publique 273

II. Répartition plus équitable des ressources communes.. 278

Conclusion 283

Références bibliographiques.......... 289

Table des matières 301

ERRATA

Page	2,	ligne	19	*lire* :	son
»	8,	»	13-14 (note)	»	caractères
»	14,	»	1	»	réclame
»	18,	»	11	»	fasciste
»	30,	»	1 (note)	»	Pinkiévitch
»	98,	»	12	»	ecclésiastique
»	125,	»	29	»	communes
»	133,	»	2	«	socialiste
»	148,	»	20	»	indispensable
»	157,	»	1 (note 1)	»	sont
»	187,	»	25	»	la
»	192,	»	1	»	elle
»	226,	»	4	»	immédiatement
»	247,	»	27	»	charitables
»	253,	»	9	»	des
»	261,	»	9	»	dûs
»	268,	»	26	»	le
»	271,	»	30	»	routine
»	275,	»	6-7	»	communales, adoptées
»	284,	»	12	»	la
»	286,	»	8	»	Kerschensteiner
»	305,	»	1	»	VI

Imprimerie des Presses Universitaires de France,
Paris-Saint-Amand. — 27-6-1933.
